Rok I Styczeń 1906 № 1

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY

POD REDAKCJĄ

Stanisława Kalinowskiego.

TREŚĆ

WARSZAWA.
Druk K. Kowalewskiego, Mazowiecka 8.
1906.

NOWE TORY.

Słowo wstępne.

Nowa epoka wymaga nowych ludzi, a tych wytworzyć może tylko nowy kierunek wychowania.

Śledząc bieg wydarzeń dziejowych zarówno naszej historji jak i historji obcych ludów, nietrudno byłoby wykazać ścisłą łączność istniejącą między politycznemi przeobrażeniami, a reformami wychowawczemi. Te ostatnie były często odbiciem pierwszych, czasem ich ugruntowaniem, czasem zaś też torowały do nich drogę.

Ideologja wielkiej rewolucji francuskiej znalazła swe odzwierciedlenie w „Emilu". Odrodzenie umysłowe narodu naszego w końcu XVIII-go wieku, dążność jego do reform politycznych wcieliła się na polu wychowawczym w programy komisji edukacyjnej.

Dzisiejsza doba, o której nikt już nie wątpi, że w życiu naszego narodu stanowi epokowej doniosłości przełom, zaznacza się również nieomal żywiołowym, namiętnym dążeniem do głęboko sięgających reform wychowawczych, głębszych może niż te, jakie gdziekolwiek poprzednio dokonane zostały.

Ruch rewolucyjny zwrócił się u nas bezpośrednio przeciw szkole i przeciw jej znienawidzonym tradycjom,

to jest przeciw tym przemożnym potęgom, które wszędzie i zawsze hamowały urzeczywistnianie w życiu idei głoszonych przez najznakomitszych reformatorów wychowania. Właśnie w sferze pedagogicznej najdosadniej sprawdzić można trafność aforyzmu Szopenhauera: „Mędrcy wszystkich wieków zawsze głosili to samo, a ludzie pospolici — ogół—wszystkich wieków zawsze jedno i to samo robili, to jest rzeczy wręcz przeciwne tym, które głosili mędrcy".

Dziś u nas wytworzyło się tak wyjątkowe położenie, że ogół, czyli ludzie pospolici, czynią wcale niepospolite rzeczy. Ludzie czynu torują drogę ludziom myśli do tworzenia nowych ideowych wartości i wcielania ich w rzeczywistość. Padają lasy i karczują się po nich nowiny; oraczy potrzeba, którzyby je pługiem pracy twórczej przeorali, siewców, którzy by na głęboko poruszone skiby ziarna nowego życia rzucili.

Gorliwych i sumiennych pracowników niewątpliwie nam nie zbraknie, chodzi jednak o to, by ich usiłowania uczynić jaknajowocniejszemi, by ich skoordynować w harmonijną całość, połączyć wspólną zasadniczą myślą.

Aby dzieło wychowania pchnąć na nowe tory, potrzeba nietylko silnych ramion, ale bystrych umysłów, nietylko tych, co drogę budują, lecz i tych, co jej zakreślają kierunek. Trzeba znaleźć punkt wyjścia i cel wyznaczyć.

Wychowania nie można oddzielić od życia, zasad wychowawczych od zasad ogólno życiowych.

Niema dwuch kategorji prawd, z których jedne istnieć by miały dla nas, a inne dla dzieci naszych, jedne kierować naszym postępowaniem, a inne wychowaniem, jakiego udzielamy naszej dziatwie. Niema ani jednej kwestji pedagogicznej, która by nie była zarazem kwestją etyczną, społeczną, polityczną, ekonomiczną, psychologiczną lub naukową i dlatego niema i nie może być specjalnych pedagogicznych recept, wskazówek systemów możliwych do zastosowania przez każdego wychowawcę względem każdego wychowańca bez względu na różnicę charakteru przekonań i kierunków umysłowych.

Słowem, krótko mówiąc, pedagogja nie jest specjalnością od innych nauk oderwaną, posiadającą swoją własną logikę i technikę, nie jest nawet jedną gałązką olbrzymiego drzewa wiedzy tylko w pewnym punkcie do pnia wspólnego przyczepioną — jest raczej umiejętnością spożytkowania wyników wiedzy i rezultatów kultury dla pomyślnego rozwoju młodych pokoleń. Łączy się ona nietylko z tą lub ową poszczególną nauką, lecz z całym spółczesnym poglądem na świat, na którego wytworzenie złożyły się nietylko wyniki badań naukowych lecz i rezultaty rozwoju społecznego i cywilizacyjnych przeobrażeń.

Wychowawcy hołdujący uświęconemu przez tradycję i dogmat przekonaniu, że natura ludzka jest upadłą i skalaną, że należy ją zwalczać i ujarzmiać, wychowawcy podzielający pogląd Rousseau'a na nieskalaną niewinność człowieka pierwotnego i jego wyższość nad zepsutym przez cywilizację człowiekiem spółczesnym

wreszcie wychowawcy, którzy wiedzą, że człowiek ze stanu pierwotnej zwierzęcości i dzikości zwolna przez szereg przeobrażeń pod wpływem gromadnego życia i stopniowego uspołecznienia wznosił się na coraz wyższy szczebel moralnego i umysłowego rozwoju—muszą całkiem odmiennemi drogami dążyć do swych wychowawczych celów, gdyż wręcz odmienny obierają punkt wyjścia. Gdy jedni z natury rzeczy system swój zasadzać muszą na środkach represyjnych, na krępowaniu, przezwyciężaniu „panowaniu nad sobą“, zaparciu się siebie, zwalczaniu przyrodzonych instynktów, gdy — słowem, w dziecięcym „ja“ widzą wroga, z którym wychowawca walczyć musi, drudzy do tego „ja“ zwracają się z szacunkiem jako do wcielenia pierwotnej niewinności, którą radzi by chronić od wszelkiego zetknięcia z zepsutym światem zewnętrznym. Wychowawcy trzeciej kategorji natomiast w każdym nowym osobniku ludzkim witają pewną sumę sił przyrodzonych i przyrodzonych możliwości, które tylko w zetknięciu z odpowiedniemi czynnikami zewnętrznemi rozwinąć się, spotęgować i wyszlachetnić mogą. Indywidualność dziecięcia jest i dla nich cennym skarbem, lecz nie skarbem martwym, którego nienaruszalność ochronić by pragnęli, ale raczej kapitałem ruchomym, którego cała wartość polega na zastosowaniu i spożytkowaniu i przez nie właśnie się wzmaga.

Gdy pierwsi usiłują wrodzone instynkty przełamywać, drudzy szanować i chronić—ci ostatni ćwiczyć, rozwijać, uszlachetniać je pragną. Spotęgowanie życia, uszlachetnienie i podwyższenie typu ludzkiego jest ich świadomym celem. Ponieważ zaś jednostka ludzka odczuwa pełnię życia, swobodny rozwój swych przyro-

dzonych funkcji jako szczęście, zatym to, co we spółczesnym wychowaniu zmierza do udoskonalenia człowieka, zarazem ma na celu zapewnienie mu szczęścia. Jak pożywienie, powietrze, światło, ruch i wypoczynek, tak samo przyrodzoną potrzebą człowieka jest przyjmowanie i uświadamianie wrażeń, tworzenie wyobrażeń, wnioskowanie, myślenie, poznawanie, potrzebą jest również spółżycie i współczucie z pokrewnemi sobie istotami, działanie i dążenie, twórczość we wszelkich jej kierunkach: w sferze pracy wytwórczej i techniki, w sferze piękna, w życiu społecznym.

Potrzebą wrodzoną jest również nieustanne wznoszenie się na wyższy szczebel udoskonalenia i właśnie to dążenie wzwyż jest zarówno dla jednostki pojedyńczej jak i dla zbiorowej całości może najważniejszym czynnikiem szczęścia. Krzykliwa radość niemowlęcia, które po raz pierwszy stanie o własnych siłach, tryumf uczonego, który odkryje nieznaną dla ogółu prawdę naukową, entuzjazm tłumów w chwili zerwania więzów krępujących ich swobodny rozwój i zdobycia pełniejszej miary swobód obywatelskich, są to uczucia jakościowo jednakie i z jednego płynące źródła. Wychowanie stawiając sobie za cel ułatwianie wszechstronnego rozwoju sił i zdolności wychowańców, usuwanie przeszkód tamujących ich doskonalenie, zmierza zarazem do zapewnienia młodym pokoleniom najgłębszych i najpewniejszych źródeł szczęścia.

By jednak zadaniu temu odpowiedzieć, wychowawca winien pamiętać, że rolą jego nie jest bynajmniej nieustanna czynna interwencja, ciągłe kierowanie życiem duchowym wychowańca, że nadmiar wychowywania

jest równie szkodliwym, a może szkodliwszym jeszcze niż brak wychowania.

Nie my rozwijamy dzieci, lecz one się same rozwijają, nie my uczymy je, lecz one się same uczą —a nawet nie my je wychowujemy, lecz one same wychowywać się muszą. Żadna siła zewnętrzna i cudza nie zastąpi jednostce sił wewnętrznych, własnych—tych, które dla niej w dalszym, samodzielnym życiu jedyne oparcie stanowić mają.

Wpływ osobisty wychowawcy polegać winien zatym na budzeniu, podtrzymywaniu, ćwiczeniu i podniecaniu tych sił wewnętrznych, które tkwią w naturze dzieci, a nie na narzucaniu im zewnętrznego przymusu i zewnętrznych ograniczeń. Nie dla stopni, nagród, patentów, nie dla dalszych życiowych korzyści, nawet nie z poczucia obowiązku dzieci uczyć się winny, lecz przez ciekawość, naturalną chęć poznania i zdobywania umiejętności. Nie ze strachu, z obawy kary i odpowiedzialności, nie dla pochwały i zyskania pochlebnej o sobie opinji, winny one postępować zgodnie z zasadami etycznemi, lecz pod wpływem uczuć szlachetnych, instynktów społecznych, zwolna w czystej, zdrowej atmosferze moralnej rozwijającego się poszanowania prawdy i sprawiedliwości. Słowem, nie dla tego że my to nakazujemy, lecz dla tego, że ono samo tego chce, powinno się dziecko stawać coraz rozumniejszym i coraz lepszym, bo tylko w takim razie wykształcenie będzie wstępem do trwającego przez całe życie samokształcenia, i tylko w takim razie dobre dzieci na dzielnych ludzi z charakterem wyrosnąć mogą.

Jakkolwiek na pozór ta zasada redukuje rolę wychowawcy, w istocie czyni ją subtelniejszą i bardziej skomplikowaną.

Tu nie wystarcza już gotowy szablonik wzorowego dziecka i porządnego człowieka, według którego całą rozmaitość indywidualnych typów przykrawać i modelować wolno. Tu nie wystarcza domowa apteczka ogólnie używanych środków wychowawczych stosowanych wedle zgóry ustanowionej recepty.

Niezbędną staje się rzeczą nieustanne wnikanie w życie psychiczne dziecka, odczuwanie jego stanów duchowych, odkrywanie jego wrodzonych zdolności i skłonności dla dostarczania mu zawsze tych wrażeń i podniet, które odżywiają i potęgują jego najcenniejsze popędy i dążenia. Przy dotychczasowym systemie wychowania nieraz właśnie takie najcenniejsze popędy marniały skutkiem systematycznego głodzenia ich, zanikały w braku zastosowania i w braku ćwiczenia. Dzisiejsi wychowawcy zrozumieli, że nie wolno im trwonić tych wrodzonych skarbów, że nie jest ich rolą krępować i paczyć naturę, lecz ją zrozumieć i jej dopomagać.

Badanie natury dziecka jest zatym jednym z najważniejszych zadań spółczesnego wychowawcy, psychologja wychowawcza podstawą naukowej pedagogji.

Nauka ta, względnie nowa, nie rozporządza jeszcze tak obfitym materjałem, by na nim jakiekolwiek pewniki, a nawet szersze uogólnienia oprzeć można. Stworzyła ona jednak pewne metody, pewne kierunki myślenia, które już dziś pedagogję uzdrowić i odrodzić mogą.

W świetle jej badań stary system szablonów i recept pedagogicznych nie wytrzymuje krytyki. Budzi się

nowe sumienie pedagogiczne, jeżeli się tak wyrazić wolno, świadomość obowiązku badania i poznania materjału, nad którym pracujemy i uszanowania jego przyrodzonej wartości.

Czujna obserwacja natury dziecka i kolejnych etapów jego rozwoju odkrywa przed nami pewne zasadniczego znaczenia prawdy. Stwierdzamy bowiem, że to, co się w pospolitym znaczeniu pod nazwą wychowania rozumie, t. j. osobiste, celowe oddziaływanie wychowawcy na wychowańca, jest tylko cząstką, niewielką tych wpływów, jakim rozwój osobnika podlega, jednym z wielu czynników, które jego podstawę duchową kształtują, że czynnik ten staje się nieraz zupełnie bezsilnym, jeżeli wszystkie inne działają w kierunku przeciwnym. Cała suma wrażeń, jakich dziecku dostarcza jego fizyczne i duchowe otoczenie, atmosfera moralna i umysłowa, w jakiej ono wzrasta, mają dla jego wychowania znacznie większe znaczenie niż rozkazy, kary i nagrody, nauki moralne lub specjalnie dla niego, ku jego zbudowaniu fabrykowane i z naciskiem podkreślane „dobre przykłady“. W wychowaniu twórcze „fiat“ niema żadnego znaczenia. Chcąc dziecko dobrze wychować trzeba tak ukształtować warunki jego życia, aby ono samo dostarczyło mu możności i sposobności do rozwinięcia jego sił i uzdolnień życiowych.

Czym dziecko ma być w późniejszym wieku, tym się musi zwolna, stopniowo stawać w dzieciństwie i młodości. Niemal cała sztuka wychowania streszcza się w dwuch wyrazach: przyzwyczajenie i ćwiczenie.

Jeżeli więc chcemy, by wychowańcy nasi byli ludźmi silnej woli, nie możemy w dzieciństwie ustanawiać dla nich zasady, że „dzieci własnej woli mieć nie powin-

ny", jeżeli chcemy by byli ludźmi głębokich i szczerych przekonań, nie możemy im zamykać ust uwagą, że dzieciom rozumować, własnego zdania objawiać nie wolno, jeżeli chcemy by byli ludźmi samodzielnej myśli, nie powinniśmy ich karmić gotowemi, z trzeciej ręki czerpanemi prawdami, jeżeli mają być ludźmi pracy, nie powinniśmy pracować za nich, jeśli zaś chcemy w nich wzbudzić poszanowanie obowiązku, i godność osobistą, nie powinniśmy nad niemi rozciągać policyjnej kontroli. W końcu, jeśli chodzi nam o to, by umiały w rzeczywistych stosunkach życiowych orjentować się i torować sobie drogę własną, nie powinniśmy dla nich stwarzać warunków sztucznych, cieplarnianych, ani zasłaniać przed niemi zasadniczych prawd życiowych. Tylko przez życie kształcić się można dla życia,—a wychowanie powinno być przygotowaniem do życia nie zaś przygotowaniem do egzaminu.

Czcze i marne wyniki dotychczasowych systemów wychowawczych w znacznej części przypisać należy właśnie pomijaniu tej elementarnej zasady. Nieustannym usiłowaniem wychowawców dawnego autoramentu było jaknajzupełniejsze oderwanie dzieci i młodzieży od rzeczywistych stosunków, całkowite odosobnienie szkoły od społeczeństwa, a nawet od rodziny. Z podręczników i zeszytów ustawiano mur chiński, którym odgradzano młodzież od otaczającego ją świata. Dla tego też im dłużej się kto kształcił, tym mniej rozumiał swe otoczenie, im staranniejsze odebrał wychowanie, tym mniej był zdolny do kierowania sobą.

Przywrócenie związku między nauką i życiem, jest jednym z głównych zadań nowoczesnego wychowania. Zrzekając się pretensji do przyswojenia młodzieży tych

umiejętności, jakich ona w dalszym życiu potrzebować może, główny nacisk kłaść ono będzie na przyswojenie jednej tylko: umiejętności kształcenia się przez samodzielne studja, obserwacje i doświadczenia życiowe.

W pierwszej epoce życia niezbędną jest dla niej pomoc wychowawców—w miarę lat pomoc dążyć powinna do tego, by uczynić się zbyteczną, by charakter i umysł wychowańca zmężniał i stać mógł o własnych siłach.

Jeżeli zaś z jednej strony mówimy o ukształtowaniu warunków życia w ten sposób, by one stały się naszymi sprzymierzeńcami w dziele wychowania, z drugiej stwierdzamy szkodliwość stwarzania warunków sztucznych, to sprzeczność jest tu tylko pozorna. Każda jednostka ludzka nietylko podlega warunkom, ale je stwarza a przynajmniej przeobraża. Chodzi więc tylko o to, aby wychowawcy te same zasady wcielali w życie, którym hołdują w wychowaniu; w tym samym kierunku oddziaływali na środowisko, w którym żyją i swoje zadanie wychowawcze spełniają, co i bezpośrednio na dzieci ich wpływom i opiece poddane. Tylko takie bowiem czynne wyznawanie danej zasady może dla niej zjednać cześć i uznanie zarówno u dzieci i młodzieży, jak i wśród dorosłego świata.

Z tego wynika zasada zbyt często pomijana w praktyce wychowawczej, choć w teorji nie budząca sporów, że tak samo jak ten tylko może nauczyć pewnej umiejętności, kto ją sam najprzód dokładnie przyswoił, ten, tylko może zaszczepić dane cnoty, kto je sam posiada.

Nie wychowa dzieci na dzielnych obywateli kraju, kto sam nie jest dobrym obywatelem, nie wykształci wyższego typu człowieka ten, kto sam nie jest wyższym typem ludzkim.

Powszechne sprzeniewierzanie się tej zasadzie doprowadziło Tołstoja do wniosku, że pedagogja wogóle jest nauką szkodliwą, gdyż wpaja w ludzi przekonanie, że można żyjąc źle dobrze wychowywać dzieci.

Nowy kierunek pedagogji rozwiewa te złudzenia, a przez to wkłada na wychowawców większą odpowiedzialność i rozleglejsze obowiązki. Uczy on, że chcąc pracować nad drugimi nie można przestawać pracować nad sobą, że chcąc kształcić innych trzeba nieustannie kształcić siebie, a chcąc nowe tory młodzieży wskazywać, nie dość jest niby drogowskaz rękę wyciągnąć i stać w miejscu, lecz trzeba jej w drodze towarzyszyć, z nią trudy i niebezpieczeństwa podzielać. Tylko tym młodzież ufać może, którzy idą przed nią, jak słup ognisty przez pustynię, a nie za nią, jak pasterz trzodę pędzący.

A zatym ruszamy w drogę nie w przekonaniu swej nieomylności lecz w swej wytrwałości czerpiąc odwagę i otuchę. Z góry przewidując nietylko zapory do zwalczania lecz i własne błędy, gotowi będziemy zawsze pierwsze niezmordowanie usuwać, a drugie sumiennie prostować. Nie chlubimy się bowiem posiadaniem nowych prawd, lecz ich gorliwym poszukiwaniem [1]).

REDAKCJA.

---

[1]) Pismo nasze miało nosić początkowo tytuł „Przyszłość". Zmiana została spowodowana istnieniem w Krakowie pisma o tym samym tytule.

Z postępów psychologji dziecka

W OSTATNICH LATACH.

I.

Psychologja dziecka!... Gdy piszę dwa te wyrazy, które, przez lat tyle nietylko na ustach, lecz i w głębi duszy mi brzmiały, ilekroć o reformach wychowawczych była mowa, dziwnego doznaję wzruszenia; dziś bowiem i one głębsze, szersze mają znaczenie, niż w czasach gdy jako hasło i program wypowiedziałam je po raz pierwszy.

Nienormalny stan naszego szkolnictwa wycisnął swe piętno gnębiące i na literaturze pedagogicznej lat ubiegłych. Nietylko mówić nie było nam wolno swobodnie, lecz i działać tam, gdzie było właściwe nasze miejsce: pedagodzy nie mieliśmy żadnego wpływu na szkoły, szkoły nasze przez długie lata obywały się bez wszelkiej pedagogiki. Czy było nam wolno rozbierać krytycznie programy i metody szkół rządowych? Nie, bo czerwony atrament kreślił każdą uwagę w tym przedmiocie. Czy mogliśmy pisać swobodnie o szkołach prywatnych? Nie, bo opinja ogólna uważała każdą naganę za chęć szkodzenia własnemu społeczeństwu, każdą pochwałę za rzecz niebezpieczną, za wskazówkę, że szkoły te czynią coś więcej prócz tego, czego program rządowy od nich wymaga, co się równało niemal denuncjacji. Czy mogliśmy układać dobre podręczniki, obmyślać programy i metody nauczania poszcze-

gólnych przedmiotów? Mogliśmy to czynić tylko dla własnej przyjemności, bo żadne programy, żadne podręczniki, żadne nasze pomysły, rady czy wskazówki nie przedostawały się do szkoły, która miała program z góry nakreślony i podręczniki przepisane, a książka polska równie jak wykład polski był z niej zupełnie usunięty. Cóż mogliśmy czynić w tych warunkach i cośmy czynili? Zwróciliśmy wszystkie nasze siły ku podniesieniu wychowania i nauczania domowego, aby choć część dzieci przez część ich życia uchronić od wprost zabójczego wpływu pedagogiki urzędowej; pisaliśmy o postępie wiedzy pedagogicznej zagranicą, o szkołach i ich urządzeniu na Zachodzie, aby czytelnik naszych sprawozdań uświadomił sobie jasno różnicę i odczuł potrzebę całkowitej reformy szkolnictwa, skoro tylko pomyślniejsza nadejdzie chwila; a pozatym pracowaliśmy nad psychologją, jako nauką podstawową dla wychowania i badaliśmy psychologję dziecka, gromadząc materjał faktów i postrzeżeń do pedagogiki przyszłości.

I oto przed kilku miesiącami ważna chwila nadeszła: z ogólnym przewrotem zabłysła nadzieja przewrotu w szkolnictwie; nadzieja, że mieć będziemy szkoły polskie, które będą takiemi, jakiemi je uczynimy sami, a więc nowy zapał wstąpił w serca nasze: pragnęliśmy siły nasze wytężyć ku udoskonaleniu wychowania i nauczania, rozszerzając działalność we wszystkich dziedzinach teorji i praktyki pedagogicznej. I oto w takiej to chwili właśnie pedagog omawiający kwestję *Na dobie* w „Przeglądzie Pedagogicznym“, zmroził nasz zapał, rzucając inne zgoła hasło — hasło ograniczenia pracy do jednego tylko jej działu. „Zarzućmy wszelkie psychologje i inne badania naukowe, a weźmy sią do układania podręczników!“ wołał wielkim głosem w imię praktyczności, lecz czy w imię postępu szkoły polskiej? Nietylko śmiem wątpić, ale protestuję jak najenergiczniej. „Piszcie podręczniki!" Zapewne są potrzeby, wymagające natychmiastowego zaspokojenia, i do takich należy po wprowadzeniu wykładu pol-

skiego dostarczanie dzieciom i nauczycielom książek polskich, ale czyż to potrzeba jedyna, a nawet najpierwsza? Gdyby jedynym brakiem szkół naszych był tylko wykład w obcym języku, nie potrzebaby nawet pisać nowych podręczników, wystarczyłoby przetłumaczyć używane dotych czas rosyjskie; aleć my chyba wiemy wszyscy, że z dawnego systemu najmniejszy ślad nie powinien pozostać, wszystko musi ulec zmianie: programy, metody, stosunek nauczyciela do ucznia, cały duch szkoły. Rozpoczynajmy więc pracę od tamtych zagadnień zasadniczych, aby i podręczniki, które w samej rzeczy opracować musimy, były zastosowane do tych nowych programów, nowych metod, nowego ducha szkoły. A na czymże oprzemy te nowe programy, nowe metody i nowe podręczniki? Chyba na tej samej podstawie, na której opiera się cała pedagogika: na ogólnej znajomości praw, rządzących umysłowością ludzką, na znajomości rozwoju dziecka w różnych okresach jego życia, na uświadomieniu sobie cech psychicznych dziecka polskiego, wyróżniających je wśród dzieci innych narodów, na uwzględnieniu różnic indywidualnych pomiędzy dziećmi tego samego wieku i pochodzenia, a więc na psychologji, na psychologji i jeszcze raz na psychologji.

Nie zaprzeczając, że w dzisiejszej przełomowej chwili, wobec licznych i gwałtownych potrzeb szkolnictwa działalność praktyczna musi ustąpić w wielu razach dociekaniom czysto naukowym, nie zarzucać jednak badania psychologiczne należy, lecz zwrócić się ku nim z większym zapałem, bo już dziś wyniki ich nie pozostaną w sferze rozpraw akademickich, ale przechodząc z wyżyn teorji do praktyki, do życia, znajdą zastosowanie w całym wychowaniu i nauczaniu.

Tą myślą wiedziona, postanowiłam czytelników „Nowych Torów“ zaznajamiać systematycznie z ruchem w tej dziedzinie i rozpoczynam od krótkiego rzutu oka na dorobek z lat ostatnich, korzystając z ukazania się broszury niemieckiej Wilhelma Amenta p. t. „Postępy psychologji dziecka“ (Fortschritte der Kinderseelenkunde, Lipsk.

1904 r.). Po uwagach przedwstępnych, w których autor między innemi zapowiada, że broszura jego stanowi początek szerzej zakreślonego wydawnictwa, mającego na celu prowadzić stale przegląd i bibljografję literatury psychologicznej, Ament podaje krótką historję psychologji dziecięcej, poczym obszerniej rozbiera treść i zakres przedmiotu to jest omawia kolejno zagadnienia, rozpatrywane przez różnych badaczów, mówi o metodach, które w badaniach tych stosowano, a w końcu daje bibljografję mniej więcej dokładną, (są pewne luki w pracach nie niemieckich) wydawnictw książkowych i artykułów od roku1895 do roku 1903 włącznie. Dla nas największe znaczenie ma część druga, ona bowiem daje pojęcie, czym jest dzisiaj psychologja dziecka, jakiemi zajmuje się zagadnieniami, słowem rejestruje niejako materjał, z którym liczyć się powinien każdy nowy badacz duszy dziecka i każdy rozumny pedagog. Przebiegnijmyż go pokrótce wraz z autorem.

1) *Obserwacja dziecka.* Początek psychologji dziecięcej dała systematyczna obserwacja dzieci w pierwszej epoce ich życia. Ludzie wielkiej nauki, jak Darwin w Anglji, a Preyer w Niemczech notowali skrzętnie dzień po dniu, tydzień po tygodniu spostrzeżenia, dotyczące ich własnych dzieci, od urodzenia do 3-go lub 4-go roku życia, tak powstały pierwsze dzieła z tego zakresu, odtwarzające pierwociny rozwoju człowieka w postaci biografji psychologicznej jednego osobnika. Za tym wzorem poszli wkrótce inni pracownicy, podający bądź wyłącznie własne obserwacje, bądź materjał z drugiej ręki — z dzienników i notatek rodziców i wychowawców, oraz z dzieł swych poprzedników. Do takich należeli znani u nas po części z przekładów: francuzi, Perez, Compayré, anglik Jakób Sully, amerykanin Tracy i wielu innych. Dodajmy, że kierunek ten biograficzny znalazł też wcześnie przedstawicieli w literaturze polskiej: wyrazem jego była wy-

dana w r. 1891 *Psychologja dziecka*, praca niedawno zmarłego dr. Ludwika Wolberga, a cztery lata przedtym, bo już w r. 1887 J. Wł. Dawid wydał swój *Program postrzeżeń psychologicznych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*, rozszerzając tym sposobem zakres przedmiotu na dalsze okresy dzieciństwa i cały niemal wiek młodzieńczy. W ostatnich latach do najznakomitszych dzieł, opracowanych metodą biograficzną, należą wyczerpujące studja autorki amerykańskiej, miss Shinu, która w kilku tomach zawarła obserwacje nad swą siostrzenicą. Niemniej jednak nowsi badacze przechylają się ku większej specjalizacji t. j. raczej studjują poszczególne objawy psychiczne, niż starają się objąć ich całość. W przeprowadzeniu zaś swoich studjów dwojakiej używają drogi: albo za przedmiot badania biorą jedno dziecko (czasem dwoje lub troje) i wybrany objaw badają u niego gienetycznie, powtarzając często obserwacje przez czas dłuższy i notując je w porządku chronologicznym; albo też same badania powtarzają na znacznej liczbie dzieci (kilkaset, czasem kilka tysięcy) i zebrany materjał opracowują metodą statystyczną, podzieliwszy go poprzednio według wieku, płci, pochodzenia itp. dzieci badanych. Pierwsza metoda, której zwolennikiem jest właśnie Ament, czego dał wyraz w pracach swych poprzednich, ma tę zaletę, że wszystkie obserwacje są bardziej jednolite pod względem warunków, w jakich je czyniono, gdy przy obserwacji znacznej liczby dzieci niepodobna osiągnąć takiej jednostajności warunków, tymwięcej, że gdy znaczniejsza liczba osób bierze udział w zbieraniu danych, trudno się ustrzec od obserwacji niedość dokładnej. Z drugiej strony jednak metoda statystyczna rozporządza zawsze szerszym materjałem porównawczym, przy którego zestawieniu łatwo wyróżnić cechy wspólne wszystkim dzieciom od odrębności indywidualnych, gdy przy badaniu jednego dziecka zbyt jesteśmy skłonni do szybkiego uogólniania naszych obserwacji i przenoszenia znamion danego osobnika na ogół dzieci tego samego wieku. W naszym przekonaniu obie metody są

uprawnione, a trafność ich wyników zależy przedewszystkim od umiejętnego i właściwego zastosowania. Po tym zboczeniu przechodzimy do badań szczegółowych.

2) Ruchy dziecka, pismo, rysunek, mowa. Ament ubolewa, że dokładne obserwacje, dotyczące pierwszych ruchów dowolnych dziecka i ich stopniowego rozwoju, jakie podał Preyer w klasycznym swym dziele, nie znalazły w późniejszym czasie równie wybitnych badaczy. Są jednak studja, poświęcone różnym stronom tego przedmiotu. Wyszły one przeważnie w Ameryce, gdzie dziś psychologja dziecka rozwija się najbujniej. Niejaki *Tretien* umieścił w roku 1900 w poważnym organie specjalnym (*American journal of psychology*) ciekawy artykuł p. t. *Czołganie i chodzenie*, gdzie podaje historję rozwoju ruchów dziecka aż do chwili, gdy z całą pewnością chodzić się nauczy. Inni zajmowali się sprawą użycia ręki prawej i lewej; Baldwin, autor większego dzieła p. t. *Rozwój dziecka i rasy* pomimo pilnej obserwacji nie zauważył u dzieci między 6-ym a 10-ym miesiącem żadnej przewagi w użyciu którejkolwiek ręki, o ile chodzi o ruchy, nie wymagające większych wysiłków mięśniowych, przy ruchach silniejszych dziecko już od 7-go lub 8-go miesiąca chętniej używa ręki prawej, co wynika prawdopodobnie z różnicy pomiędzy dwiema półkulami mózgu. Myśl tę podjął i rozwinął Fryderyk Lukens. Na podstawie badań anatomiczno - fizjologicznych dzieli on ludzi na trzy typy: typ najbardziej rozpowszechniony z więcej rozwiniętą lewą półkulą mózgu; typ bardzo rzadki, którego obie półkule są równie krwią zasilane, i wreszcie typ, trafiający się niekiedy, u którego krew dopływa w większej obfitości do półkuli prawej. Ponieważ większemu dopływowi krwi odpowiada silniejszy rozwój nerwów i mięśni w półkuli przeciwnej, więc ludzie pierwszego typu używają chętniej ręki prawej, a ostatniego — lewej!

Wiele studjów poświęcono *ruchom ekspresyjnym*, które stanowią wyraz zewnętrzny umysłowości dziecka; do takich należy rysunek, a u starszych dzieci także pi-

sanje. Jeżeli dotychczasowe spostrzeżenia co do pisma mało dały jeszcze wyników pozytywnych, to badania rysunków dziecięcych są nadzwyczaj ciekawe i pouczające. Sprawa ta w ostatnich czasach zwłaszcza nabrała żywotnego interesu, gdyż wiąże się blizko ze sprawą wychowania estetycznego, które do niedawna lekceważone, dziś dopiero zaczyna sobie wywalczać należne prawa. Zastanawiając się nad rozwojem upodobania do rysunku, Sully odróżnia trzy jego stadja: naprzód dziecko kreśli linje i zygzaki bez żadnego znaczenia i sama ta czynność sprawia mu przyjemność: (rysunki dzieci w 2-gim lub 3-cim roku życia) później przedstawia przedmioty i ludzi w rysunkach szematycznych, których używa jako pewnych symbolów np. ten sam rysunek mający wyobrażać postać ludzką, oznacza u niego stosownie do potrzeby: ojca, pana, chłopczyka, wujaszka i t. d (rysunki dzieci lat 4—6) na trzecim stopniu zaś usiłuje odtwarzać to, co widzi, rysunki jego są bardziej zindywidualizowane. Amerikanin Lukens zwraca uwagę na kierunek interesu dziecka i na jego stosunek do własnych utworów. Do roku 4-go lub 5-go przeważa zainteresowanie do rysunków już gotowych; w drugim okresie wobec własnych próbek dziecko podlega złudzeniu: widzi ono w swym rysunku nie te niezgrabne linje, które nakreśliło, lecz obraz przedmiotu, który pragnęło nakreślić; w trzecim dopiero okresie zdolne jest ono ocenić własny rysunek i uznać za zły i nieodpowiedni. Z własnego popędu dziecko najchętniej rysuje ludzi, następnie zwierzęta i domy, mniej często już różne inne przedmioty i rośliny, najrzadziej zaś figury gieometryczne i ornamenty. Ciekawsze od takich uogólnień są zbiory rysunków dzieci, bądź nakreślonych z własnego popędu, bądź na życzenie badacza, czasem na podany przez niego temat. Takie zbiory, gromadzone dla celów psychologicznych, spotykano w ostatnim dziesięcioleciu kilkakrotnie na wystawach, poświęconych sztuce w życiu dziecka i wychowaniu estetycznemu: w Hamburgu, Berlinie, Lipsku, Dreźnie. W Ameryce wśród badaczy tego przed-

miotu znajdujemy nazwiska: O'Shea, Brown, Chamberlein, Lukens; w Niemczech najbardziej wyczerpujące są studja Karola Papenheima. Tutaj, uzupełniając autora, który uwzględnia prawie wyłącznie dzieła niemieckie lub przełożone na niemiecki, dodamy, że najlepszą monografję o znaczeniu pedagogicznym rysunków dziecięcych napisał Czech, Franciszek Czada, profesor uniwersytetu w Pradze (Paedagogicky vyznam detskich kreseb Praga 1903) który w pracy swej obok sprawozdania i oceny krytycznej badań amerykańskich i niemieckich podaje oryginalne studja nad rysunkami dzieci czeskich na podstawie materjału, dostarczonego przez nauczycieli szkół wiejskich i miejskich. W Polsce niestety! dotychczas nie możemy zanotować żadnego śladu zainteresowania się tą sprawą.

Więcej jeszcze niż rysunek studjowano mowę dziecka. Bardzo liczni badacze wszelkich narodowości, wśród których z Polaków możemy przytoczyć tylko nazwisko dr. Ołtuszewskiego, zajmowali się bądź samym tylko badaniem dźwięków wydawanych przez dziecko, od pierwszego jego krzyku do zrozumiałej dla otoczenia mowy, bądź stosunkiem mówienia do innych zjawisk, jak rozwój ruchów, popędów i pojęć. Sprawą sporną wśród specjalistów był wpływ otoczenia na pierwotną mowę dziecka: gdy jedni, jak: Egger, Tracy, Compayré, Sully, Frenke, Rześnitzek przypisywali ważną rolę własnej wynalazczości dziecka, inni, jak: Wundt, Preyer, Ołtuszewski uważali wszystkie nawet najpierwotniejsze wyrazy dziecka za wyuczone. Według Amenta prawda leży w pośrodku, dziecko zaczyna mówić dzięki pewnym instynktom wrodzonym i odziedziczonym i pewną ilość wyrazów tworzy samo; inne zaś wyrazy przejmuje z otoczenia, w czym głównym kierunkiem i pomocą jest mu również wrodzony popęd naśladowczy. Samodzielna t. j. niezależna od wpływów otoczenia mowa dziecka jest faktem niewątpliwym; świadczą o tym liczne nazwy osób, rzeczy, czynności, wytworzone przez same dzieci i używane przez nie zamiast odpowiednich wyrazów mowy dorosłych. Według badań

nowych i ów specjalny język, jakiego używają matki i niańki przemawiając do dzieci, nie jest utworem dorosłych, narzuconym dzieciom, lecz przeciwnie powstał przez mimowolne lub umyślne naśladowanie języka dziecinnego; wiele nawet wyrazów, wspólnych dzieciom wszystkich niemal narodowości (mama, papa, lala itp.) przeszły z mowy dziecinnej do potocznego języka starszych, a stamtąd nawet do języka literackiego. Wielu autorów zajmowało się spisywaniem słownika małego dziecka i obliczaniem zasobu jego wyrazów, ale wyniki ich nie były zgodne: gdy jedni dowodzą, że słownik dziecka dwuletniego nie przenosi 1000 wyrazów, inni np. amerykanie, bracia Gale, podawali liczbę 1400. Niezgodności te wynikają z odrębności indywidualnych badanych dzieci i dowodzą potrzeby liczniejszych obserwacji. Dla pedagogów byłoby rzeczą pożądaną, aby dalsze badania mowy dziecka nie kończyły się na roku 3-cim, lecz obejmowały późniejsze okresy dzieciństwa; tylko bowiem znajomość zasobu językowego między rokiem 3-cim a 7-ym pozwoliłaby nauczycielom zdać obie sprawę z bogactwa wyrazów i zwrotów, z którym dziecko rozpoczyna naukę systematyczną, a tym samym naukę tę poprowadzić właściwie. Niezależnie od korzyści dla pedagogiki badanie mowy dziecka ma ważne znaczenie naukowe, wiążąc się z wielu innemi zagadnieniami wiedzy: zwracano np. uwagę na analogję pomiędzy rozwojem mowy dziecka a rozwojem historycznym języka; tu więc psychologja wkracza w dziedzinę językoznawstwa; badano też związek między zdolnością mowy, a rozwojem i budową mózgu, przechodząc już od psychologji do fizjologji i anatomji, a niekiedy i patologji.

3) *Postrzeżenia zmysłowe.* Badania w tej dziedzinie nie były w ostatnich czasach zbyt liczne. Robiono trochę doświadczeń nad poznawaniem barw przez dzieci; głównym wynikiem godnym zaznaczenia było, że nie należy utożsamiać zdolności rozróżniania barw ze zdolnością ich nazywania; oko dziecka dużo wcześniej jest zdolne rozpoznawać kolory, niż jego umysł odczuje potrzebę

przyswajania sobie nazw tych kolorów. Aars, psycholog norweski, robił badania nad upodobaniem dzieci do pewnych barw i przekonał się, że większość dzieci przekłada nad inne kolor niebieski, potym idą barwy: czerwona, zielona i żółta, najmniej zwolenników ma szara. Psycholodzy francuscy, Binet i Biervillet prowadzili studja nad złudzeniami wzrokowemi u dzieci w wieku szkolnym i przekonali się, że skłoność do ulegania suggestjom jest bardzo silną, tym silniejszą, im dziecko jest młodsze: chłopcy 9 letni więcej popełniali błędów przy ocenianiu długości linji na oko, niż starsi 12-letni.

4) *Uczucia.* Psychologją uczuć mało się zajmowano do ostatnich czasów z powodu przeważnie intelektualistycznego charakteru całej nauki; niemniej jednak pedagodzy i badacze duszy dziecka podnosili nieraz zagadnienia, dotyczące uczuciowości dziecięcej. Do najciekawszych w tej dziedzinie należą prace Karola Justa o rozwoju poczucia piękna w sztuce i przyrodzie, a także uczuć religijnych; autor opierał się jednak nie na badaniu bezpośrednim, lecz na wspomnieniach z dzieciństwa i autobiografjach ludzi wybitnych. W bardziej naukowy sposób badano tylko uczucie strachu i jego objawy zewnętrzne. Do tego zagadnienia stosowano rozmaite metody, jak: samoobserwację, obserwację dzieci i eksperyment; przy zestawianiu zaś wyników używano metody statystycznej i porównawczej. Prawie każde stowarzyszenie badań nad dziećmi za jedną z pierwszych swych prac uważało przeprowadzenie ankiety co do strachu u dzieci, do najlepiej opracowanych należą kwestjonarjusze Bineta, Stanleya, Halla i Scotta.

5) *Kojarzenie i odtwarzanie* (pamięć). Zjawiska te jako leżące w podstawie wszelkiego przyswajania wiedzy, ściągały uwagę pedagogów, mających do czynienia ze starszemi dziećmi. Psycholodzy zaś chętnie zwracali się ku tym badaniom, mając już do nich utorowaną drogę, przez doświadczenia laboratoryjne nad dorosłemi; zastosowano też do dzieci też same metody stosunkowo proste, nie wymagające specjalnych przyrządów i urządzeń. I tak przy

studjowaniu kojarzenia używał Ziehen pewnych wyrazów, głównie rzeczowników, żądając od dzieci lat 8—14, aby po usłyszeniu mówiły pierwszy wyraz, który im na myśl przyjdzie, Schmidt w tym samym celu używał rzeczowników i przymiotników, Grünewald zaś czytał całe zdania, żądając od dzieci, aby po każdym wypowiedziały pytanie, które im na myśl przyjdzie. Przy badaniu pamięci za materjał służyły bądź wrażenia słuchowe, jak: dźwięki, sylaby, wyrazy i zdania wygłoszone, bądź wzrokowe, jak: rysunki, litery, wyrazy napisane—wybrany materjał, albo powtarzano tyle razy, ile było potrzeba do zupełnego przyswojenia, albo też przedstawiano raz tylko: miarą pamięci w pierwszym wypadku była ilość powtórzeń, w drugim—ilość sylab czy wyrazów, które zostały odtworzone. Dużo ciekawych zarówno dla psychologji, jak dla pedagogiki wskazówek zawierają studja—Binet'a, Kemsiesa, Nieczajewa, Lobsiena i innych. Przedmiot ten obszerniej od Amenta przedstawił Karol Groos w książce pokrewnej treści, p. t. „Życie duszy dziecka" (D. Seelenleben des Kindes. Berlin 1904) zawierającej 16 odczytów z tej dziedziny. Autor w rozdziale poświęconym temu przedmiotowi, zwraca między innemi uwagę na różnicę między umysłem dziecka a dorosłego. Przy doświadczeniach nad skojarzeniami dorosły w 80 wypadkach na 100 odpowiada wyrazem, który ma znaczenie ogólne, u dziecka stosunek jest wprost przeciwny: każdy wyraz wywołuje w jego umyśle jakiś obraz przedmiotu konkretnego. Gdy np. na wyraz —*żaba* chłopiec odpowiedział: *żaba zielona* (Frosch-Laubfrosch), a Ziehen pytał go, co miał wówczas na myśli, najczęściej otrzymał odpowiedź w rodzaju: „Myślałem o żabie, którą R. pokazywał mi przed trzema miesiącami", a nadzwyczaj rzadko odpowiadano „myślałem o wszystkich żabach", „o żabach wogólności". Przy doświadczeniach Ebbinghausa, polegających na powtarzaniu szeregu sylab bez związku, okazało się, że dorośli mogą powtórzyć daleko dłuższy szereg niż dzieci, pamięć wzrasta z wiekiem, a największy jej przyrost okazuje się w okre-

sie lat 13—15, później wzrasta bardzo nieznacznie aż do lat 20. Wynik ten może przekonać, jak męczące a mało skuteczne są metody, oparte na mechanicznym wykuwaniu, które przecież polecają nieraz małym dzieciom, aby „skorzystać z ich dobrej pamięci", nie przeczy on jednak w zupełności naszym codziennym spostrzeżeniom o właściwej dzieciom łatwości przyswajania. Dzieci zwiększą trudnością od dorosłych uczą się szeregu sylab czy wyrazów oderwanych, gdyż nie umieją należycie skupić uwagi na tym, co nie obudziło poprzednio ich interesu, skoro się jednak czym zainteresują, rzecz zmienia się zupełnie, 12-letnia córeczka Groosa powtórzyła prawie dosłownie długi monolog humorystyczny, który przed 24-ma godzinami odczytano jej dwa razy. Co do ilości powtórzeń, to ilość ich nie jest w stosunku prostym do długości danego szeregu: 6 sylab powtarza się zwykle po jednym usłyszeniu, na 10 trzeba 5—7 powtórzeń, 12-u można się nauczyć dopiero po 14—16 powtórzeniach, a dla 16 sylab trzeba średnio 30 powtórzeń. Pochodzi to stąd, że gdy się słyszy długi szereg, pamięta się za pierwszym razem mniej niż 6 sylab jedno wrażenie zaciera drugie), gdy słysząc tylko 6 sylab, skupia się uwagę na całość i obejmuje się ją odrazu. Wynika stąd konieczność odpowiedniego dzielenia materjału, który ma być przyswojony. Dzielenie to jednak, zastosowane do objętości pamięci danej osoby, powinno mieć zawsze pewną granicę, t. j. nie należy rozdrabniać materjału na zbyt małe cząstki. Ciekawe doświadczenia Lottie Steffens, E. Freydanka i innych przekonały, że urywki poezji lub prozy daleko łatwiej bywały przyswajane, gdy odczytywano odrazu większe ustępy (strofy) stanowiące logiczną całość, niż gdy uczono się bardzo małemi kawałkami.

Nie mogąc się wdawać w bardzo szczegółowy rozbiór wszystkich doświadczeń i obserwacji, zwrócimy uwagę na jeden jeszcze wynik, do którego doszli wszyscy bez wyjątku badacze, którzy mieli sposobność próby swe powtarzać na znacznej liczbie dzieci lub dorosłych. Oto

przekonano się, że co do zjawisk kojarzenia i pamięci istnieją różnice indywidualne nietylko ilościowe, lecz i jakościowe t. j. w każdym umyśle jest przewaga pamięci w pewnym szczególnym kierunku, każdy też umysł do pewnego stopnia inaczej korzysta z wiedzy, której mu dostarcza otoczenie i szkoła. Psycholog rosyjski, Nieczajew po zbadaniu 700 uczniów ze szkoły kadetów (w wieku lat 11 — 19) wykrył wśród nich 7 typów pamięci: wzrokowy, ruchowy, słuchowy, wzrokowo-ruchowy, ruchowosłuchowy i równomierny, czyli nieokreślony. Czegóż to dowodzi? Oto, że nowa pedagogika, oparta na psychologji musi zerwać z dawnym dogmatem—z wiarą w jakąś jedną doskonałą metodę, która zawsze i wszędzie prowadzi do celu, lecz musi przyjąć za zasadę możliwą indywidualizację wszelkich metod i środków. Psychologja, wykrywając różne typy umysłowości i ustalając ich klasyfikację, dopomaga nauczycielowi odnaleźć je wśród swych uczniów, a tym samym i znaleźć właściwą drogę do ich umysłów Przy nauce zbiorowej w klasie, gdzie spotkać można jednocześnie różne typy pamięci, najlepsze będą zawsze metody skombinowane t. j. odwołujące się do różnych grup wyobrażeń, które skutkiem skojarzenia tym większej nabierają siły; gdy przeciwnie metoda jednostronna np. oparta wyłącznie na wyobrażeniach wzrokowych, o ile byłaby dobrą dla wzrokowego typu pamięci, sprawiłaby wielkie trudności umysłom o przewadze pamięci słuchowej lub ruchowej.

6) Zasób wyobrażeń i pojęć. Jednym z najważniejszych zagadnień dla pedagoga jest określenie sobie choć w przybliżeniu treści umysłowej dziecka t. j. zbadanie jego wyobrażeń o świecie otaczającym i pojęć z różnych dziedzin poznania. W praktyce pedagogicznej miało to największe znaczenie w zastosowniu do dzieci 6 — 7-letnich, świeżo wstępujących do szkoły, więc też w tym kierunku rozpoczęto już przed laty w Niemczech od wypytywania malców z 1-ej klasy szkoły ludowej (Hartman Berthold. Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises

als die naturgemässe Grundlege des ersten Schulunterricht I wyd. 1885 ostatnie 1896) później zaś powtórzył je Stanley Hall w Ameryce (The content of children's mind on entering school 1893) Badania tego rodzaju prowadziliśmy również mniej więcej w tym samym czasie w Warszawie, a wyniki ich znaleźć można w dziełkach J. Wł. Dawida (Zasób umysłowy dziecka Warszawa 1896) i niżej podpisanej (Rozwój pojęciowy dziecka. Warszawa 1899) Tu tylko dodać muszę, że praca nasza bynajmniej nie zakończyła się na tych dwóch książkach: badania te prowadzą się w dalszym ciągu przy pomocy chętnych współpracowników nietylko z Warszawy lecz z całej Polski i wkrótce będę mogła zaznajomić czytelników z naszym kilkoletnim dorobkiem i wyświetlić jego zastosowanie pedagogiczne. Przy powtarzaniu badań zakres ich uległ zmianie pod dwoma względami: z jednej strony coraz częściej obok dzieci 6—7-letnich, od których przed laty zaczęto, wypytywano dzieci młodsze i starsze, a z porównania ich odpowiedzi wyprowadzono wnioski co do stopniowego rozwoju niektórych pojęć i poglądów, z drugiej — wielu badaczów i pedagogów, nie usiłując w jednym kwestjonarjuszu objąć wszystkich kategorji pojęć, zadawala się wszechstronnym zbadaniem jednego jakiegoś zagadnienia. Ilość takich ankiet, monografii i przyczynków psychologicznych jest tak wielką, że nie można się dziwić Amentowi, iż wiele ich pomija w swym przeglądzie; to, co przytacza, daje już pojęcie o obfitości i różnorodności zebranego materjału. Sully rozważa jako „wytwory myśli dziecka“ jego poglądy przyrodnicze, psychologiczne i teologiczne; Ament bada „rodzaje pojęć” i „dziecięcy pogląd na świat”, Maurer — spostrzeżenia dzieci, Perez — pojęcia abstrukcyjne, Grünewald (tak, jak dawniej Binet) zbierał definicje podawawane przez dzieci, aby się przekonać, jakie cechy przedmiotów najsilniej zwracają ich uwagę. Prowadzono też w Niemczech specjalne badania nad pojęciami ilości — badania te były w związku z dyskusją co do metody początkowego nauczania rachunku. Ament, autor pracy, którą

streszczamy, poświęcił przedtym osobne dziełko pojęciom dzieci o świecie roślinnym. Kwestjonarjusz, dotyczący *kwiatów*, opracowano przed dwoma laty w Ameryce; dotąd jednak nie znaleźliśmy w pismach specjalnych tamtejszych odpowiedzi na te ankiety. Natomiast udało nam się zebrać znaczną ilość danych co do dzieci polskich: p. Józef Ciembroniewicz opracował materjał co do dzieci wiejskich ze szkół galicyjskich, mnie zaś przypadło w udziale zestawić dane co do dzieci warszawskich, przeważnie uczennic pensji — praca ta, mamy nadzieję, ukaże się wkrótce w druku. Przedmiotem bardzo wyczerpujących studjów były zabawy dzieci, że wspomnimy tylko cenne dzieła Colozza (Psychologja i pedagogika zabawy); Karola Groosa (Zabawy zwierząt, Zabawy ludzi) — są to rzeczy znane i czytelnikom polskim z artykułów i streszczeń w Przeglądzie pedagogicznym. Dziwna rzecz tylko, że prac tych gruntownych nikt nie przełożył w całości na język polski, gdy dużo słabsze dziełko Queyret'a o tym samym przedmiocie znalazło odrazu tłómaczkę w p. Rodysowej. W r. 1902 przeprowadziłam ankietę co do upodobań dzieci, uczęszczających do ogrodów im. W. E. Raua w Warszawie; w Galicji zaś wspomniany wyżej, Józef Ciembroniewicz zebrał znaczną ilość danych co do dzieci ze szkół ludowych przeważnie wiejskich, i na ich podstawie opracował ciekawy artykuł, drukowany przed kilku miesiącami w *Szkole* lwowskiej. Badano też pojęcia moralne, bądź polecając dzieciom wymieniać zalety, które uważają za najbardziej godne uznania, bądź stawiając dziecku jakieś zagadnienie w formie powiastki, do której dzieci same winny były dorobić zakończenie, bądź wreszcie obserwując postępowanie dzieci np. studjując najczęstsze kłamstwa dziecinne i ich pobudki. Zarówno w sprawie poglądów dzieci na przyrodę, jak w sprawie ich pojęć etycznych podawał kilkakrotnie swe obserwacje Marjan Jakimowski, nauczyciel ze Stanisławowa w Galicji, i drukował te swoje przyczynki w *Szkole*. Częste i ciekawe są studja, dotyczące ideałów dziecięcych, na podstawie odpowiedzi na pytanie:

do kogo pragnąłbyś być podobny w przyszłości? Dotychczas mamy dane co do dzieci amerykańskich, angielskich, niemieckich i polskich; ze wszystkich w swoim czasie zdawałam sprawę w Przeglądzie pedagogicznym—Ament wspomina tylko o ankiecie niemieckiej Friedricha. Pomija też wiele badań innych np. co do czytania dzieci, ciekawości ich i zainteresowania, poglądów na szczęście, na przyszły zawód, na użycie pieniędzy itd. Jeśli kwestjonarjusze takie pod względem naukowym niżej stoją od dokładnych badań laboratoryjnych co do najprostszych zjawisk psychicznych, to mają one wielkie znaczenie pedagogiczne nietylko dlatego, że wykrywają mnóstwo faktów ciekawych i pouczających, lecz głównie dlatego że kształcą nauczycieli na obserwatorów, że zmuszają ich do wejrzenia w duszę dziecka i liczenia się z jego indywidualnością.

7) Samoświadomość, spostrzegawczość, podatność do suggestji. W badaniach nad małemi dziećmi ważne miejsce zajmowała zawsze kwestja: kiedy dziecko dochodzi do świadomego odróżniania własnej osoby od świata otaczającego (ja i nie - ja). Świeżo sprawę tę podjął Hall, który w wyczerpującej monografji opisuje, jak dziecko stopniowo uczy się poznawać różne części swego ciała, ubrania i ozdoby, wreszcie imię swoje, jak sobie duszę swą przedstawia, jak o sobie po raz pierwszy filozofuje, i jakim wpływom zewnętrznym jego „ja" ulega. Uwagę dzieci szkolnych badał Schuyten w Antwerpji i Lobsien w Kiel (1902); między innemi przekonali się, że natężenie uwagi jest przy innych okolicznościach równych większe w zimie niż w lecie. Barthel i Grünewald badali roztargnienie dzieci w okresie lat 6—11; w tym celu pokazywano dzieciom obrazki zupełnie dostępnej dla nich treści, żądając następnie zdania sprawy z tego, co widziały. Przekonano się, jak wielu rzeczy, podpadających pod zmysły, dziecko nie dostrzega wcale, jak stopniowo rozwija się jego zmysł spostrzegawczy. Do podobnych wyników dochodził Binet, pokazując uczniom 8—14 letnim kopję obrazu Duvergera, stanowiącego ilustrację do jednej z ba-

jek Lafontaine'a, i polecając następnie napisać, co widzieli. Doświadczenie to rzuca światło nietylko na postrzegawczość dzieci, lecz i na zdolność pojmowania, a także na skłonność do suggiestji: dzieci piszą i mówią często nie to, co widziały, lecz to, co im *poddano*. Zwłaszcza niebezpieczne są pod tym względem pytania: forma ich mimowoli nasuwa odpowiedź, jakiej pragnął pytający Fakt ten rzuca światło na t. zw. *kłamstwa przez wyobrażnię*, których dopuszczają się dzieci w najlepszej wierze, przekonane, że mówią prawdę i na *zeznania dzieci* w sądach, gdzie nieraz z wielką dokładnością opowiadały one fakty zupełnie nieprawdziwe. O ile z jednej strony wyniki takie powinnyby pobudzać pedagogów nowoczesnych do rozwijania w dzieciach postrzegawczości i krytycyzmu, aby wyrobić w nich pewną odporność na wpływy suggiestji różnorodnych, o tyle z drugiej strony trzeba być bardzo ostrożnym, przyjmując do wiadomości „samodzielne" zdanie dzieci i ich opowiadanie—co bynajmniej nie wyłącza zasady szkoły współczesnej, iż uczniom nie należy nigdy okazywać nieufności i pomawiać ich o kłamstwo świadome, bo i to jest suggiestją bardzo niebezpieczną.

8) Praca umysłowa (znużenie w szkole). Ważna kwestja przeciążenia szkolnego pobudziła wcześnie lekarzy i pedagogów do zajęcia się sprawą zmęczenia, wywoływanego przez pracę umysłową. W tym kierunkn badania prowadzą się już od lat przeszło 20 przy pomocy najrozmaitszych metod, które ostatecznie można do dwuch sprowadzić: *bezpośredniej* t. j. badającej wyniki zmęczenia umysłowego na podstawie obserwacji nad samą pracą umysłową i *pośredniej* t. j. sądzącej o zmęczeniu umysłowym na podstawie towarzyszących mu procesów fizjologicznych. Badania pierwszej kategorji opierają się na fakcie, że pod wpływem zmęczenia zmniejsza się wartość pracy i jej dokładność. Chcąc ten wpływ zbadać, zadawano uczniom jakąś robotę nietrudną, ale wymagającą pewnego natężenia uwagi np. dyktowano im przez czas dłuższy, albo kazano przerabiać całe szeregi łatwych

zadań rachunkowych, albo wreszcie w jakiejś książce kazano wykreślać pewną z góry umówioną literę. Co 5 minut odzywał się głos dzwonka, a wszyscy poddani badaniu uczniowie robili kreskę w swej robocie, aby można było później sprawdzić, jak daleko się posunęli w każdym okresie 5-minutowym. Po skończeniu obliczano ilość liczb dodanych czy liter wykreślonych, oraz ilość popełnionych pomyłek. Zwykle wynik był taki: pierwszy okres był dobry pod względem dokładności choć nie najlepszy pod względem szybkości, bo umysł potrzebuje zawsze pewnego czasu, aby się włożyć do nowej dla siebie pracy; później przez jakiś czas wzrastała szybkość pracy, a dokładność na tym nie traciła; ale po upływie pół godziny (u młodszych dzieci wcześniej), zarówno szybkość jak dokładność spadała coraz niżej tąk, że dzieci które pisały dyktando godzinę lub dłużej, stale w ostatnich zdaniach robiły więcej błędów, niż we wszystkim, co pisały poprzednio. Przerwy w robocie oddziaływały bardzo dobrze na dalsze jej rezultaty. Też same badania stosowano z pewną zmianą, aby określić rytm zmęczenia w ciągu dnia szkolnego np. łatwe zadania arytmetyczne kazano dzieciom wykonać przed rozpoczęciem lekcji, po pierwszej, drugiej, trzeciej godzinie, po skończonych lekcjach i t. p. i przekonywano się, jak wzrastające zmęczenie wpływa ujemnie na wartość pracy w tych warunkach. Ebbinghaus stosował do tych badań obmyślaną przez siebie *metodę kombinacyjną*, polegającą na tym, że dzieciom podawano pewien tekst z opuszczonemi wyrazami i sylabami, aby go dopełniły—utrzymywał, że takie zadanie daje lepsze wyniki, gdyż pobudza do działania różne zdolności umysłowe, gdy np. rachunek jest zbyt jednostronny. Inni badacze zamiast tych metod bezpośrednich właściwie psychologicznych, używali pośrednich psychofizjologicznych

Metody te wychodzą z ustalonego przez Mossa faktu, że znużenie umysłowe pociąga za sobą nieuchronnie zmniejszenie siły fizycznej. Mierzono więc siłę uczniów przed lekcją i po lekcji za pomocą *ergografu* Mossa, a różnica między

dwoma wynikami była miarą znużenia. Byli tacy, którzy poszli dalej. Ponieważ znużenie umysłowe oddziaływa nietylko na siłę mięśni, lecz i na wrażliwość dotyku, tę właśnie wrażliwość brano za miarę znużenia, używając do tego specjalnego przyrządu, zwanego *estezjometrem*. Zwolennikiem tej metody był w Niemczech Griesbach, a w Polsce Bolesław Błażek, który prowadził z jej pomocą badania nad uczniami gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie. W roku 1898 ukazała się obszerna monografja Alfreda Binet'a p. t. „Znużenie umysłowe" (La fatigue intellectuelle) zawierająca sprawozdanie ze wszystkich badań dotychczasowych wraz z ich oceną krytyczną i z uzupełnieniem przez osobiste obserwacje i eksperymenty autora. Od tej pory praca we wspomnianym kierunku mało posunęła się naprzód. W literaturze niemieckiej ukazało się parę nowych studjów, jak Kemsiesa (1901), Lobsiena (1903) i stosunkowo dużo artykułów krytycznych, wykazujących dobre i złe strony wszystkich metod wyżej wspomnianych i mieszczących niezawodnie pewne wskazówki dla przyszłych badaczy.

W literaturze polskiej po dwuch książkach Błażka („Znużenie w szkole". Lwów 1899. „Studja psychometryczne". Tamże 1901) i ostrej ich krytyce przez A Mahrburga zupełna zaległa cisza. Czy na długo? Przyznam się, że kreśląc to pytanie, oczekuję niecierpliwie odpowiedzi przeczącej. Fizjologja i psychologja pracy umysłowej to przedmiot tak doniosły, tak godny wszechstronnego badania, że w dzisiejszej dobie, którą radzibyśmy widzieć odrodzeniem szkoły polskiej, a raczej stworzeniem jej na nowych podstawach naukowych, nie powinniśmy czekać długo na wznowienie studjów w tym kierunku. Fakt, że metody dotychczasowe ściągnęły na siebie wiele zarzutów ze strony krytyki specjalnej, nie powinien nikogo zrażać do nowych poszukiwań, a błędy poprzedników mogą być tylko pobudką do doskonalenia metod i sposobów badania.

Słowa te stosuję nietylko do badań w rodzaju tych, jakie czynił Błażek, lecz do całej pracy, której przegląd

pobieżny dałam powyżej. Znaczenie, jakie pracy tej przypisuję, bynajmniej nie zasłania mi oczu na jej braki. Wśród rzeczy cennych są w tej dziedzinie rzeczy bardzo niedokładne, bez wartości naukowej, wiele więc prawdy i słuszności mieści się w krytyce poważnych psychologów np. James'a co do wartości wielu kwestjonarjuszy, wypełnionych przez nauczycieli amerykańskich. Przyczyna tych braków leży głęboko — w zbyt małej znajomości psychologji wśród poważnych nawet pedagogów. Wszak wiemy dobrze, że od czasów Herbarta, psychologja zrobiła postęp olbrzymi, a po dziełach pedagogicznych dokąd jeszcze królują te pojęcia, które Herbart ten wielki reformator pedagogiki, z psychologji ówczesnej przeniósł do nauki wychowania. Wytwarza się przez to pewien rozłam pomiędzy psychologiem fachowym a pedagogiem, zajmującym się psychologją: psycholog pomawia pedagogów o dyletantyzm, a nauczyciele lekceważą często badania laboratoryjne, nie widząc ich bezpośredniego zastosowania w szkole. Ale pomimo tych wszystkich krytyk i sprzeczek sprawa nie traci na żywotności, lecz nabiera jej coraz więcej, a entuzjastyczny okrzyk Heleny Key—„Pedagogikę dzisiejszą powinienby zalać potop, z któregoby tylko ocalały dzieła Rousseau'a, Montaigne'a, Spencer'a i najnowsza literatura psychologji dziecięcej“ szerokiem echem się rozchodzi po całej Europie i Ameryce.

Obok zaś entuzjazmu nie brak mrówczej, cichej pracy, która nietylko wiedzę wciąż naprzód posuwa, lecz dąży do usunięcia tego rozłamu między badaniami naukowemi a dyletanckiemi, o których mówiliśmy przed chwilą. Ostatnie lata przyniosły nam dwa bardzo charakterystyczne objawy tego dążenia. Z jednej strony ludzie wielkiej nauki, starają się wiedzę psychologiczną rozszerzyć wśród nauczycieli i wychowawców, taki cel ma właśnie praca Karola Groosa, który w swych odczytach daje naukowe podstawy badaczom duszy dziecka, oświetlając krytycznie metody i wyniki badania. Z drugiej strony dążeniem pedagogów jest oprzeć całą naukę wychowa-

nia na gruncie badań psychologicznych. Organem tych zwolenników „pedagogiki doświadczalnej“ jest powołany do życia w r. 1905 kwartalnik p t. „Die experimentale Pädagogik", o którego bogatej treści pomówię w następnym artykule. Tu już uczony psycholog podaje rękę najskromniejszemu nauczycielowi ludowemu, aby wraz z nim pracować nad wytworzeniem prawdziwej nauki o dziecku, która w zastosowaniu stanie się nauką o przygotowaniu ludzi do lepszej i szczęśliwszej przyszłości.

Aniela Szycówna.

O udziale młodzieży w radach pedagogicznych.

My pedagodzy jesteśmy jak politycy: przyznajemy sobie prawo rządzenia dziećmi. We wszystkich sprawach dotyczących wychowania czujemy się w prawie, a nawet w obowiązku, „najlepiej rozumieć potrzeby młodzieży", nie pytamy jej przeto o nic, decydujemy, od młodzieży żądając ślepego posłuszeństwa, poddawania się stawianym przez nas prawom. Taki był zwyczaj stary jak świat, (a przynajmniej jak szkoła), dla wychowawców wygodny — bo łatwiej rządzić, niż kierować. Moc tego starego obyczaju jest wielka, zerwać z nim trudno, ma dla nas urok wygody, a z drugiej strony myśl naszą przygniata ciężarem wiekowej tradycji. To też dziś, gdy debatujemy i przeprowadzamy cały szereg reform szkolnych, nie dotykamy zwykle tego, co stanowiłoby o gruntownej wychowawczej reformie t. j. stosunku nauczycieli do uczniów. A jednak stosunek ten musi ulec radykalnej zmianie. Z chwilą, gdy stajemy do walki w imię duszy ludzkiej, jej praw do wolności, nie możemy ani na chwilę tracić z oczu tej zasady, że niewolno w imię karności, posłuszeństwa i t. p. łamać i niszczyć wdziecku pierwiastku swobody, że szkoła wychowywać winna wolnych ludzi czujących swe prawa do wolności, pragnących jej, szanujących cudzą wolność, t. j. umiejących w wolności żyć.

Czyż wolnym jest ten, kto słuchać musi praw przez innych stanowionych, choćby one nie zgadzały się z jego pojęciem rzeczy? Dziś dyrekcje szkolne, grona nauczycielskie, rady pedagogiczne stanowią wszelkie prawa i uchwały, nikt nie pyta, czy młodzież słuszność tych postanowień rozumie i uznaje, mocą tego iż są one wyrazem woli wychowawców, uczniowie uważać je winni za obowiązujące dla siebie. Dusza dziecka ma swoje indywidualne życie, prawodawca szkolny nie działa na nią według swej woli— dziecko jest oporne, o swobodę swoją wiedzie zacięty bój z despotycznym prawodawcą, nauczyciel musi łamać wolę dziecka, teroryzując je (karami, stopniami i t. p.), lub uczy je ubierać się w pozory posłuszeństwa. Nikt z młodzieży nie spółdziała nauczycielstwu w strzeżeniu praw, choćby nawet przkonanym był o słuszności żądań zawartych w przepisach, bo samo prawo w tej formie uważa za krzywdę.

W szkole wytwarzają się dwie koalicje: nauczycielstwo, stojące na straży praw przez siebie ustanowionych i młodzież, dążąca do wyłamania się z pod tych narzuconych jej praw, -- a tę walkę o wolność—wychowawy traktują jak zbrodnię.

W szkole nowej uczniowie nie mogą być rządzeni, nauczyciel może tylko kierować niemi na mocy zdobytego zaufania; z góry narzucone prawa zastąpić muszą postanowienia powzięte przez społeczność szkolną t. j. przez nauczycieli i młodzież. W tym celu *do stanowienia praw szkolnych ucząca się młodzież dopuszczoną być musi*, musi wziąć udział w radach szkolnych—a wtedy będziemy mogli od niej żądać, aby stosowała się do uchwalonych postanowień. Tym, którzy lękają się swobody, aby za nią nie ujrzeć apokaliptycznego potwora anarchji, przypomnieć trzeba, że społeczeństwa wolne, dalsze są od anarchji, niż społeczeństwa zostające pod despotycznemi rządami, że ludzie wolni więcej szanują prawa przez siebie stanowione, niż niewolnicy narzucone im rozkazy. Tym, którzy ideał życia społecznego widzą w osiągnięciu najwiekszej karno-

ści zwracam uwagę, że pozbawiając dziecko swobody nietylko odzieramy je ze szczęścia, pozbawiamy niebieskich skrzydeł, spłaszczamy je do poziomu biernego objektu wychowania, ale jednocześnie wprowadzamy je na drogę kłamstwa, obłudy, a przez nasz niewolniczy system zamiast gienjuszu ludzkiego wychowujemy bezmyslnego szeregowca lub podłego niewolnika. I czegoż gorszego można się lękać?

Jeżeli z jednej strony poszanowanie wolnej duszy ludzkiej nie pozwala narzucać młodzieży praw samowolnie przez zwierzchność nauczycielską stanowionych, to z drugiej strony za koniecznym udziałem młodzieży w decydowaniu o sprawach szkolnych przemawiają jeszcze inne względy. Prawo rozstrzygania spraw wychowawczych przyznajemy sobie z tytułu naszego wieku i doświadczenia, a właśnie ten nasz wiek, zdobyte doświadczenie i wiedza wywołują konieczność wezwania pomocy młodzieży, gdy wyrokować chcemy o jej życiu. Różnica wieku pociąga za sobą konieczną różnicę w reagowaniu na wrażenia, odmienne sądy itp.; wychowawca nigdy nie jest w stanie w zupełności zrozumieć stanu umysłu dziecka, stanu jego duszy; sądzi wszystko ze stanowiska swego doświadczenia, wiedzy, przyzwyczajeń i t. d. Stąd tysiące omyłek wychowawczych, tysiące nieporozumień między wychowawcą a wychowańcami.

Sięgnijmy pamięcią w nasze dziecinne lata. Każdy z nas pamięta takie nieporozumienia, krzywdy doświadczone lub wyrządzone—bo nauczyciel nas nie rozumiał, a myśmy jego nie rozumieli. Dziwne, że to wszystko tak łatwo wyszło nam z pamięci, że błędy pedagogiczne których niegdyś byliśmy ofiarami, dziś powtarzamy sami. Pomyłek takich uniknęlibyśmy, gdybyśmy na wszystkie sprawy szkolne chcieli, starali się spojrzeć oczyma młodzieży, żeby w każdej sprawie nie poprzestając na swoim doświadczeniu i wiedzy wysłuchać głosu wieku młodzieńczego, i uznać jego znaczenie i prawa.

Chcąc życiem szkolnym kierować, musimy zjawiska tego życia jasno oceniać i rozumieć, a tego bez pomocy

uczniów osiągnąć nie zdołamy. Musimy się wyrzec praw, jakie z tytułu zawodu nauczycielskiego przyznawaliśmy sobie: byliśmy despotycznemi prawodawcami, nieomylnemi sędziami; przesądzaliśmy wszelkie kwestje, rozstrzygaliśmy wszelkie wątpliwości, wnosiliśmy wszelkie oskarżenia, sądzili wszelkie sprawy — wszystko zawsze według naszego rozumienia rzeczy. Ile tą drogą popełnialiśmy omyłek, krzywd i niesprawiediwości, których uniknąć by można tylko przez wezwanie *młodzieży do udziału w rozstrzyganiu wszelkich spraw życia szkolnego* (niewyłączając spraw między nauczycielami i uczniami). Nie ulega żadnej wątpliwości, że wezwana do narad młodzież wystąpi nieraz z krytyką naszego postępowania; trzeba będzie zejść z pjedestału nieomylności, na którym zresztą stoimy tylko we własnym mniemaniu.

Młodzież przyzwyczajona wcześnie do postrzegania, wnioskowania, sądzenia, sądzi i nas na każdym kroku— i dobrze robi Tylko my źle robimy, że żądamy od niej, aby w pokorze wysłuchiwała naszych o niej sądów (to ma ją kształcić), a sami usunąć się chcemy od jej sądów, zamykamy na nie uszy, wypowiadanie ich uważamy za winę. Gdy my usiłujemy odmówić młodzieży praw do oceny nieomylnego nauczyciela, ona z radością dopatruje się naszych słabych stron, to tryumf niewolnika nad panem. Gdyby ta ocena stawiana była poważnie, szczerze, to nauczyciel niejednokrotnie mógłby wytłumaczyć, usprawiedliwić swe postępowanie, przekonać młodych krytyków o swej słuszności — o ile zaś uwagi młodzieży byłyby słuszne, krytyka taka pod względem pedagogicznym byłaby dla nas bardzo cenną wskazówką. Nie wstydźmy się w obec młodzieży przyznać do błędów i ułomności, bo obowiązkiem nas wychowawców nie jest doskonałość, lecz dążenie do doskonalenia się, a usiłowania nasze w tym kierunku zjednają nam więcej szacunku i zaufania wśród wychowańców, niż okrywania się obłudną maską nieomylności. Udział młodzieży w rozstrzyganiu spraw szkolnych, dałby większą gwarancję słusznego ich roz-

strzygania, ułatwiłby wzajemne zrozumienie się młodzieży i starszych, i podniósłby pedagogiczny poziom nauczycielstwa, radom szkolnym nadał młodszego ducha. Kwestji kształcenia: sprawy planów, metod, podręczników — moim zdaniem, niepodobna rozstrzygać bez młomłodzieży. Dotąd co prawda rozstrzygały ją różne komisje, władze, osoby mniej lub więcej uczone, przyczym kierowano się zawsze względem „czego i jak, w naszym mniemaniu, młodzież *powinna się* uczyć". Kwestję „czego i jak *chce, może* się uczyć" uwzględniano bardzo mało, młodzieży o to nie pytano, a przecież właśnie ten drugi wzgląd rozstrzyga naprawdę o sprawie. Cokolwiek bądź powiemy, młodzież najlepiej, najowocniej uczy się tego, czego *chce* się uczyć; a nauczy się tylko tego, czego *może* się nauczyć. Przymus szkolny staje się tylko źródłem zniechęcenia do nauki. Nie wystarcza, aby metody, plany w naszym pojęciu były odpowiednie, muszą być odpowiednie dla umysłu dziecinnego. Najmędrszy nauczyciel, najlepszy podręcznik dla wychowania nic nie jest wart, jeśli młodzież go za taki nie uzna, takim nie odczuje.

W sprawach nauczania głos młodzieży musi być uwzględniany, musi nawet decydować. Uwzględnienie tego głosu wpłynie napewno na radykalną zmianę planów szkolnych, systemów pedagogicznych. Gramatyki klasyczne, formuły algiebraiczne itp. martwe powagi naukowe ustąpią wtedy miejsca wiedzy żywej, runie logiczność i jednolitość naszych planów i metod (ale pocieszmy się: pedagogowie już niejednokrotnie przekonali się, że cała ta logika i systematyczność istnieje tylko w naszym umyśle; młodzieńczy umysł chłonąc to, co chce i może objąć, z tej logiki i systematyczności nie korzysta, bo dla niego one nie istnieją), a na miejsce ich staną nowe potęgi: samodzielność pracy umysłowej, dobra wola i zapał.

Im wychowańcy są młodsi, tym odczuwanie ich i zrozumienie dla wychowawców jest trudniejsze, tym trudniej postawić się na ich poziomie, rozumować, wnioskować jak

oni; tym trudniej dostroić się do ich wrażliwości — tym przeto konieczniejszym staje się bezustanne porozumiewanie się z dziećmi, gdy o nich decydować mamy. (Wer den Dichter will verstehen, muss in Dchters Lamde gehen).

Spółdziałanie młodzieży w rozstrzyganiu i załatwianiu spraw szkolnych nie może ograniczyć się do prywatnych rozmów nauczyciela z uczniami, bo wtedy bądź co bądź uczniowie będą jak dziś zależni od dobrej woli lub widzimisię nauczycielskiego, nauczyciel pozostanie zwierzchnikiem. Tu musi nastąpić przyznanie młodzieży szerszego prawa do uczęstniczenia w kierownictwie i odpowiedzialności za życie szkoły, trzeba aby uczniowie czuli, że szkoła jest instytucją ich mającą na celu, że całe jej urządzenie, dobro wychowańców ma tylko na myśli, ciągle się z nim liczy i że z drugiej strony oni wszyscy odpowiedzialni są wobec kolegów za szkołę.

Nie lękajmy się, że zrzekłszy się samowładztwa, stracimy wpływ, możność kierowania młodzieżą raczej tą drogą zyskamy je może, bo dziś nie mamy ich zupełnie. Cała nasza władza, powaga naszego prawodawstwa, przepisów, programów istnieją tylko pozornie, istnieją tylko w naszych oczach. Młodzież zachowując pewne formy, w duszy lekceważy nasze prawa, idzie swoją drogą: w życiu koleżeńskim nie oglądając się na przepisy szkolne, stwarza swoje prawa moralne, te tylko w duszy uważa za obowiązujące, do nich stosuje swoją etykę; na nasze programy szkolne patrzy jako na złe konieczne; wykształcenia, rozkoszy zdobywania wiedzy, szuka po za szkołą na lekcjach zbiorowych, w kółkach samouctwa; z nami zachowuje konieczne stosunki, rzadko żyje w harmonji — rad, wskazówek naukowych i życiowych szuka gdzieindziej, tam, gdzie ją zwraca zaufanie, gdzie spotka się z głosem doradczym, nie z rozkazem.

Przy dzisiejszym samowładztwie ludzimy się tylko, że kierujemy młodzieżą. Niech nikt nie mówi, że mrzonką jest taka nowa forma stosunku uczniów i nauczycieli, mrzonką jest raczej nadzieja wychowywania drogą rządzenia.

Cóż stąd, że dotąd reformy tej nie ma w Anglji, ani w Szwajcarji, ale przyjść musi wszędzie, bo *zgodną jest z prawami ducha ludzkiego*, — a u nas przyjść może wcześniej, bo życie jakie młodzież nasza dotąd wiodła, lepiej niż gdzieindziej przygotowało ją do nowego życia, w duszy jej wzbudziło namiętne pragnienie swobody [1]).

Stefanja Sempołowska.

[1]) Zaznaczamy z radością, że ostatniemi czasy w jednej ze szkół tutejszych, jednocześnie a niezależnie od siebie w gronie zarówno wykładających jak słuchaczy powstała ta sama myśl, którą Sz. autorka rozwija w swoim artykule Skutkiem tego odbyło się w tej szkole zebranie przedstawicieli ciała pedagogicznego i młodzieży na którym powzięte zostały *pierwsze wspólne uchwały* w pewnej poszczególnej kwestji pedagogicznej. Niewątpliwie jest to pierwszy wyłom w tym murze, który dzielił dotąd obce sobie światy. Spodziewać się należy, że po tej szczęśliwej próbie nastąpią nowe, które się skończą urzeczywistnieniem w całej rozciągłości idei stałego udziału młodzieży w radzie pedagogicznej. Oby inne szkoły poszły za dobrym przykładem! *Red.*

System nauczania gieografji i jej znaczenie kształcące.

Ponieważ mimo wszystko, czego się dopuszcza współczesna reakcja, blizką zdaje się być chwila, gdy między innemi w kwestjach nauki i nauczania obok przemożnej władzy urzędników, policjantów i t. p., nawet tak podrzędne osobistości, jak uczeni i pedagogowie, będą mogli mieć skromny głos „doradczy", a nawet w praktyce pedagogicznej będzie im może pozostawiona łaskawie pewna samodzielność „w obrębie prawa", więc pozwolę tu sobie rzucić, choć szkicowo, parę myśli o tym, *jak w moim przekonaniu powinna być nauczana giegrafja i jakie w tym razie miałaby znaczenie kształcące.*

I.

System nauczania gieografji tak nam się mniej więcej przedstawia:

Nauczanie gieografji rozpoczyna się już w czasie przedszkolnym, jako nauka okolicy rodzinnej (część nauki o rzeczach). Przed ciekawym umysłem i chwytnym wzrokiem dziecka roztaczają się tu różne zjawiska natury: *ziemia,* po której stąpamy, z jej różnemi formami powierzchni, rodzajami gruntu, wodami płynącemi i stojącemi; zjawiska powietrzne, szata roślinna, zwierzęta charakterystyczne; nad tym wszystkim rozpięte sklepienie *nieba,* w nocy usiane iskrzącemi się gwiazdami, w dzień rozjaśnione ży-

ciodajnym słońcem, którego złocista kula ukazuje się po jednej stronie horyzontu w różanych blaskach poranku, dosięga w południe najwyższego punktu, rzucając cień najkrótszy ku północy, chyli się znów ku ziemi po drugiej stronie horyzontu, w czerwonych blaskach wieczoru i wreszcie zachodzi, by znów ukazać się na wschodzie po 24 godzinach, od chwili ukazania się w dniu poprzednim. Obserwujemy te zjawiska niebieskie, które wraz z pomiarami odległości dają nam możność orjentowania się w przestrzeni i czasie—ale zarazem pociągają myśl i uczucia nasze gdzieś po za ziemię, w bezmiar, budzą poczucie nieskończoności. Następnie, a raczej równocześnie—zjawiska świata ludzkiego: *człowiek* pośród przyrody, zależny od niej w swej pracy i jej rezultatach, ale zarazem wywierający temi pracami wpływ na przyrodę; zwłaszcza dzięki temu, że do walki z nią występuje, zbrojny w różne wymyślone przez siebie narzędzia i że dla dokonania większych prac występuje gromadnie; tym sposobem człowiek z niewolnika przyrody staje się jej władcą, zmienia ją, przetwarza, nadaje inny wygląd krajobrazowi. Zapoznawszy się tak z okolicą, staramy się wiedzę naszą o niej utrwalić przez sztuczne odtworzenie krajobrazu: lepimy modele, fotografujemy, rysujemy plan [1]).

W całej tej początkowej nauce okolicy głównym celem jest kształcenie zmysłu obserwacyjnego, nie możemy tu wdawać się zbytnio w długie wyjaśnienia; w każdym razie, już na tym stopniu należy skwapliwie korzystać ze sposobności, w razie, gdy przyczynowość, związek zjawisk bije wprost w oczy, i tą oczywistą naturalnością przyczyn wypierać z umysłów dziecięcych, tkwiące w nich dziedzicznie lub przeszczepione z ciemnego otoczenia, pojęcia przyczyn nadnaturalnych, wyjaśnienia animistyczne — wszczepiać zarodki myślenia naukowego.

W nauczaniu szkolnym, na samym początku, zanim jeszcze nauka o świecie, nauka jedna, zróżniczkuje się,

---

[1]) Wskazówki, jak tego rodzaju początkową naukę gieografji przeprowadzić w szczegółach, podałem w mej „Gieografji Poglądowej“.

rozpadnie na luźny szereg nauk oddzielnych, trzeba materjał, przyswojony z obserwacji okolicy, *ująć* w pewną całość związaną przyczynowo, w pewien *ogólny system*; tym sposobem powstaną już zarodki trzech działów ogólnej nauki o ziemi: gieografji astronomicznej, fizycznej i antropologicznej.

Budując ten system, nie powinniśmy zaniedbywać w dalszym ciągu poprzedniego bezpośredniego stykania się z naturą (wycieczki), wogóle, ze światem rzeczy konkretnych; w razie niemożności bezpośredniego obserwowania zjawisk naturalnych, posługujemy się sztucznemi, oraz sprowadzonemi, jak: globus, planetarjum, modele, obrazy (scioptikon), plany, mapy i tak zwane realja, t. j. okazy z trzech państw przyrody, oraz wyroby ludzkie, (zwiedzanie różnych muzeów) [1]).

Przy pomocy takich środków możemy do naszej budowy brać cegiełki nietylko z okolicy najbliższej, ale i z dalszych. Co do niezbyt dalekich, dopomaga nam przytym ta okoliczność, że uczniowie nasi pochodzą z różnych okolic naszego kraju, mogą więc sami podczas wykładu udzielić nam i sobie nawzajem różnych wiadomości. Ale zjawiska naszego kraju są dość jednostajne, przytym dość zwykłe, więc ciekawość podsycana fantazją popycha nas, dalej, chcielibyśmy wiedzieć, co się dzieje „za siedmiu górami i za siedmiu rzekami" co się dzieje „za oceanem"; chcielibyśmy z ciasnej naszej szkoły, okolicy, kraju puścić się „w kraj daleki". Więc gdy tego nie możemy zrobić, słuchamy opowiadań śmiałych podróżników, oglądamy przywiezione przez nich okazy i tym sposobem myślą ożywioną w części przez obserwacje, kierowaną przez mapy, przebiegamy, choć „lotem ptaka", obce kraje i ludy. Poznajemy przelotnie całą kulę ziemską, poznaną przez

---

[1]) Z taką nauką o ziemi powinny spółdziałać inne nauki w klasie pierwszej: nauka o rzeczach, nauka zręczności i ładu, rysunków i modelowania, gieometrji poglądowej i arytmetyki; higjeny, gimnastyki, igrzysk na wolnym powietrzu, walk, spółdziałania, uspołecznienia, moralności, śpiewów chóralnych i języka ojczystego, jako sposobu dokładnego wyrażania myśli.

śmiałych podróżników, unoszącej się w przestworach nieba wraz z innemi światami.

Lecz jakże niezliczone, jak różnorodne są te zjawiska, jakże wiele jest takich, których nie jesteśmy w stanie sobie jeszcze wyjaśnić: tak powierzchownie, „lotem ptaka" wszystko przebiegliśmy, tak mało umiemy. Niema rady: trzeba zjawiska poznać każde z osobna, szczegółowo. I oto jedna nauka o świecie musi się rozpaść w następnych klasach na nauki szczegółowe: mineralogję, botanikę, zoologję, fizykę, chemję, historję i t. d. (uczymy się też szczegółowej gieografji części świata i krajów, czytamy *malownicze* opisy podróży).

Ale zysk, jaki z tego poszczególnego traktowania nauk odnosimy, prowadzi za sobą też pewną stratę: zjawiska. traktowane oddzielnie, wyrwane ze swego otoczenia, ze swych związków, z natury, rzeczywistości, życia, ruchu, stają się czymś kalekim, sztucznym, martwym; przytym wyjaśnienia przyczynowe, które poprzednio były powierzchowne z powodu naszej nieznajomości szczegółów, teraz cierpią znów na ułamkowość, cząstkowość z powodu utraty względu na całość (choć pewne wiązadło i ożywienie daje im gieografja szczegółowa, która wiąże i stosuje lokalnie do rzeczywistości dane poszczególnych nauk przyrodniczych, oraz wiąże nauki przyrodnicze z humanitarnemi, objaśniając gieograficznie wypadki historyczne).

Więc w ostatniej klasie, uzbrojeni w wiedzę nauk szczegółowych, przystępujemy znów do objęcia całości, do gruntowniejszej, wyższej syntezy, do nowego systemu gieografji ogólnej (astronomicznej, fizycznej i antropologicznej). Z syntezy tej, prócz ożywienia zmysłu rzeczywistości, odnosimy podwójny zysk umysłowy: jeden statyczny, to jest zekonomizowanie, owładnięcie umysłowe materjału naukowego poszczególnych nauk szkolnych; drugi dynamiczny, to jest przygotowanie, narzędzie do badania, nowy zmysł, zmysł gieograficzny: z narzędziem tym udajemy się znów w okolicę najbliższą, oraz przedsiębierzemy wycieczki w okolice dalsze bardziej typowe, bardziej intensywne

(w góry, nadmorze, do kopalń) i okazujemy jak narzędzia tego należy używać do *badania krajów*; studjujemy również podróże *badawcze*.

* * *

System nauczania gieografji, wyprowadzony powyżej logicznie, jest przytym *naturalny*, to jest zgodny z rozwijaniem się umysłu ludzkiego, albowiem *odpowiada w ogólnym przebiegu rozwojowi historycznemu nauki o ziemi.*

Niektórzy pedagodzy, opierając się na analogji miedzy onto—i filogenezą, twierdzą nawet, że nauczanie pojedyńczego człowieka powinno być konkretnym powtórzeniem drogi nauczania, jaką przebyła ludzkość, to jest, że każdą kwestję naukową należy nauczać tak, jak nauka o niej się urabiała, przechodzić na nowo przez wszystkie stopnie rozwoju, zachować odpowiedniość dziejową *co do treści*. Na tak daleko idący wniosek z powyższej analogji trudno się zgodzić dla wielu względów; dość już w formułę tego wniosku podstawić na czas ilość dostatecznie wielką, aby się przekonać o niemożliwości jej stosowania. Mimo to analogja w rozwoju onto—i filogenetycznym istnieje niewątpliwie i należy ją w wychowaniu i nauczaniu jednostki uwzględnić przez zastosowanie historyczności, lecz, jak sądzę, uwzględnienie to nie powinno rozciągać się do treści historycznej w rozwoju nauki, lecz jedynie do jego *formy, metody.* Otóż powyżej wyłożony system szkolny nauczania gieografji jest pod względem metodycznym powtórzeniem dziejowego rozwoju nauki o ziemi.

Nauka przedszkolna okolicy — to nauka człowieka pierwotnego, który pod wpływem ciekawości i potrzeby wędruje po okolicy, obserwuje zjawiska, ocenia ich pożyteczność lub szkodliwość, zużytkowywa je dla swych potrzeb, orjentuje się, kreśli nawet nieraz na korze drzewnej plan okolicy z wielką dokładnością, stara się wreszcie objaśnić sobie te zjawiska z początku animistycznie, ale zwolna znajduje i niektóre przyczyny naturalne.

Nauka w klasie pierwszej, ujęcie w pewną całość o grubych zarysach, w pewien system wyjaśniający—to stara filozofja natury Jończyków.

Lecz ta pierwotna nauka o ziemi, świecie była zbyt niedoskonała, upadła a raczej rozpadła się na poszczególne nauki, gieografja zeszła do podrzędnej roli opisu krajów — zupełnie jak w naszej szkole.

Dopiero w czasach najnowszych dzięki Humboldtowi i Ritterowi, którzy związali w jedną całość poszczególne nauki przyrodnicze („Kosmos") i nauki przyrodniczej z humanitarnemi („gieografja porównawcza"), oraz dzięki Lyelowi i Darwinowi, którzy założyli podstawy ewolucyjnego rozważania zjawisk ziemskich, nauka o ziemi znów zjednoczyła wszystkie poszczególne nauki w jeden system (gieografja ogólna), odtwarzający zjawiska ziemskie w ich bycie rzeczywistym, w ich związku, ruchu, rozwoju (podczas gdy równocześnie podróże z odkrywczych stały się badawczemi)—I znów dziś, jak za czasów Jończyka Heraklita, widzimy, że „wszystko płynie", ale wyszkoleni w naukach poszczególnych, wnikamy bardziej szczegółowo, bardziej głęboko w niezgłębiony potok wszechrzeczy.

II.

Już wprost z tego, cośmy mówili powyżej, tojest z samego programu nauczania, wynika, że gieografja stanowi przedmiot wielkiej ważności w nauczaniu: stanowi ona *punkt wyjścia dla wszystkich nauk poszczególnych, a zarazem wspólne ich ujście—jest nauką ogniskową, centralną*; przytym nawet w odstępie między dwoma ogniskami — wspólnym punktem wyjścia i wspólnym ujściem—gieografji gra, jako gieografja szczegółowa, ważną rolę: traktując *całokształt* życia krajów, tworzy nić, spajającą oddzielne nauki nawet po przez lukę tak ostrą, jak między naukami przyrodniczemi a humanitarnemi.

Naturalnie, że dla spełnienia tak doniosłej roli program powyższy powinien być nietylko wprowadzony for-

malnie, ale i przeprowadzony co do treści, ducha w sposób odpowiedni do dzisiejszego pojęcia gieografji, jako nauki o wszystkich zjawiskach ziemskich w ich wzajemnym *związku* i w nieprzerwanym *rozwoju*—jako syntezy wszystkich nauk rzuconej na tło powierzchni ziemi.

Tak pojęta i przeprowadzona *gieografja musi wywierać doniosły wpływ kształcący* zarówno przez zbogacenie umysłu niezmiernie obfitą i różnorodną treścią, jako też przez rozwijanie, doskonalenie wszystkich władz człowieka.

Kształci ona na wycieczkach, przy sporządzeniach modeli i rysowaniu planów zmysł obserwacyjny i orjentacyjny, dzielność fizyczną i zręczność, zdolność szybkiego przechodzenia od obserwacji do myśli, od myśli do czynu.

Przechodząc od obserwacji rzeczywistego krajobrazu do jego modelu (obrazu plastycznego), od tego do fotografji (obrazu płaskiego), od fotografji do mapy (obrazu konwencjonalnego), od mapy do opisu i uogólnień, gieografja wyrabia, że tak powiem, *zmysł rzeczywistości*, nawyk przechodzenia w odwrotnym porządku — od słów do rzeczy, od symbolów do rzeczywistości.

Gieografja kształci dalej nietylko myślenie indukcyjne przy wyprowadzaniu wniosków z obserwacji (a wczęści i z eksperymentów), ale i dedukcyjne (nawet matematyczne) i to nie tylko w gieografji astronomicznej i kartografji, gdzie wchodzi w grę matematyka, ale i w innych działach; tak np. w gieografji fizycznej stawiamy *a priori* pewne możliwości gienezy zjawisk, przeprowadzamy teoretycznie gienetyczną klasyfikację, dedukujemy stąd pewne cechy, i następnie sprawdzamy je na zjawiskach rzeczywistych, a niekiedy i przy pomocy eksperymentów.

Mając do czynienia wciąż z *całym* chaosem zjawisk, które trzeba porządkować, klasyfikować, wynajdywać związki, gieografja kształci *par excellence* zdolność kojarzenia, wynajdywania analogji, odnajdywania związków między napozór najodleglejszemi, najbardziej obcemi zja-

wiskami—tak, iż zdolność tę możnaby nazwać *zmysłem gieograficznym.*

Gieografja, dając poznać piękno natury podczas podróży na rzeczywistych malowniczych krajobrazach, na ich pięknych reprodukcjach malarskich, w opisach mistrzów naszej nauki od czasu Humboldta („Widoki Natury"), kształci uczucie estetyczne, a nawet pogłębia je w sposób sobie tylko właściwy: okazuje nam bowiem piękno barw i kształtów natury gienetycznie, a zatym okazuje naturę w jej rozwoju, ruchu, życiu. Opis przyrody, dany np. przez malarza, który ją tylko widzi, lecz nie rozumie, będzie estetycznie niższy od opisu mistrza naszej nauki o umyśle typu Humboldtowskiego.

Gieografja w wieloraki sposób kształci uczucie etyczno-społeczne. Ucząc o związku człowieka z otoczeniem, okazuje, jak człowiek zmienia się ze zmianą warunków zewnętrznych, skłania więc do zwracania uwagi na te warunki zewnętrzne przy ocenie czynów ludzi, czy narodów; zbija teorję fatalizmu rasowości, która w praktyce sprowadza ohydne skutki: np. usprawiedliwienie szowinizmu narodowego, oraz gwałtów popełnianych przez narody lub warstwy uprzywilejowane; podczas gdy gieograficzny punkt widzenia rodzi dążenie do zmiany warunków, do reform. Porównywanie obcych krajów i ludów o innej kulturze, obyczajach, religji ze stosunkami kraju rodzinnego, chroni nas od parafjańskiej ciasnoty, chłopskiego konserwatyzmu i uporu, chroni od nawyku uważania tego ciasnego otaczającego nas świata za jedyny możliwy, jedyny uprawniony; uczy, że wiele zwyczajów poglądów, uważanych przez ciemny tłum za „święte" i używanych przez klasy uprzywilejowane za środki panowania i wyzysku, są przeżytkami, objawami szczątkowemi, skazanemi na wymarcie i zasługującemi na jaknajprędsze zniweczenie. Nie dziw też, że gieografja wśród swych wybitnych przedstawicieli liczy wielu gorących miłośników wolności, nieustraszonych bojowników postępu, prześladowanych, więzionych, skazywanych na śmierć; dość wspomnieć takich

uczonych, jak J. Chavanne, Miecznikow, Krapotkin, Reclusowie i t. d.

Wszechstronność wykształcenia, jakie daje gieografja już w zakresie szkolnym, jest nieoceniona w dalszym życiu, gdy człowiek, zmuszony koniecznością podziału pracy dla pożytku społecznego musi się zacieśniać do jednej jakiejś gałęzi nauki, czy działalności: wykształcenie gieograficzne uchroni go od kalectwa duchowego, pozwoli mu powiedzieć: „homo sum et nil humanum a me alienum esse puto". Wiele z powyższych cech kształcących gieografja dzieli bezwątpienia z innemi naukami, ale ona posiada największą sumę takich cech, a przytym posiada niektóre cechy zupełnie swoiste; między innemi tę zwłaszcza, że odtwarzając najwierniej (najzupełniej) rzeczywistość zjawisk, jest zarazem najwyższym (w stosunku do nauk poszczególnych) ich uogólnieniem i tym sposobem, przy pomocy właściwych sobie środków sztucznych (mapy i t. d.), stanowi dla człowieka najdoskonalszą nić, wiążącą uogolnienie z rzeczywistością.

Wprawdzie, absolutnie rzecz biorąc, pod względem wysokości uogólnień gieografję prześciga filozofja, ale gdy pierwsza ma za przedmiot związek rzeczy, druga —związek nauk, traktujących te rzeczy; stąd filozofja nie posiada tego czucia z rzeczywistością, co gieografja. Z tego porównania ujawnia się jeszcze jedna zaleta gieografji stanowi ona ułatwiający stopień pośredni od rzeczywistości do filozofji; jest dla niej, rzec można, tym, czym mapa krajobrazu dla jego opisu.

Wacław Nałkowski.

O wykładzie języka polskiego.

Lekcje języka ojczystego należą do najmilszych dla każdego nauczyciela, który nietylko pragnie dać uczniom pewien zasób wiadomości, ale nadto myśli o wyrobieniu w nich ducha obywatelskiego. W języku bowiem przedewszystkim krystalizuje się odrębność, swoistość i siła narodowa; jest on narzędziem giętkim i podatnym do wyrażenia tysiącznych odcieni, całej głębi uczuć wielkiej, zespolonej przez wieki gromady ludzkiej, która w każdym pokoleniu do wspólnej skarbnicy dokłada swój dorobek myślowy i odciska na niej swą pieczęć. Stąd zadaniem nauczyciela musi być odsłonięcie przed uczniami skarbów języka, oczarowanie jego siłą serc dziecięcych tak, aby go umiłowały na całe życie, aby naleciałości obce raniły ich ucho, a potęga przemawiająca w utworach mistrzów słowa podnosiła pierś ich szczęściem i zachwytem.

Uczucia silne łatwo udzielają się dzieciom i młodzieży — nauczyciel więc może dokonać wiele, musi jednak przedewszystkim sam rozumieć ten cudowny głos, którym wieki do nas przemawiają Otóż tę najprostszą kwalifikację niezawsze posiadają nasi nauczyciele, a to dlatego, że mowa jest zjawiskiem zbyt codziennym, zwykłym, aby się nad nią ogół głębiej zastanawiał, by odczuwał jej doniosłość; jest ona tym chlebem powszednim, którego nie doceniamy.

W szkołach bardzo często lekcje języka bywają nudne: na pierwszy plan wysuwa się w nich gramatyka, pojęta jako szereg formułek do zapamiętania; złe stopnie z dyktand smutnym są wspomnieniem, równie jak opowiadania w których harmońja języka przytłoczona jest moralistyką—i oto w umyśle ucznia zostaje tylko obraz bezmiernej nudy, gdzie dla języka absolutnie miejsca niema.

Człowiek dorasta—i, nauczywszy się w szkole pisać mniej więcej ortograficznie i wyrażać zgodnie z kardynalnemi prawami gramatyki, o istocie języka nie myśli, rozwoju jego nie bada, piękności nie widzi.

Jeśli taki człowiek, co się często zdarza, zostanie nauczycielem i uczyć będzie znów według metody powyższej, dzieciom stanie się wielka krzywda. Nie owionie ich nigdy urok mowy ojczystej—a natomiast wszystko, co z nią jest związane, będzie dla nich zawsze symbolem nieznośnego szkolarstwa.

Czym wytłumaczyć obojętność ogółu inteligientnego na wszelkie zjawiska językowe, jeśli nie tym przykrym wspomnieniem nudnego szkolarstwa?

Pisownia—oto jedyna struna, która nas elektryzuje, bo przyjęto uważać człowieka, piszącego nieortograficznie, za nieinteligientnego.

A przecież pisownia—to kwestja konwencjonalna—gdzież są sprawy istotne? gwary i zasób dźwięków na całym obszarze etnograficznym polskim, rozwój i dzieje słownika narodu, nowe niezużyte zwroty i formy poetyckie i t. p. O tym wszystkim ogół u nas mało myśli, przechodząc obojętnie obok zjawisk ciekawych, które się zewsząd świadomości jego napraszają.

Trzeba więc inaczej wziąć się do nauczania języka, trzeba w tym względzie przeprowadzić stanowczą gruntowną reformę, której potrzebę odczuwają, ile się zdaje, przedewszystkim sami nauczyciele.

Największym wrogiem pedagogji jest rutyna szkolna, która wyrobiła się wiekami — i z tego powodu jest

niesłychanie silną, tak, że zerwanie z nią należy do najtrudniejszych zadań.

Jak w triwjach średniowiecznych, gramatyka stanowi u nas podstawę i zaznacza pierwszy stopień w nauce języka, a często praktykowany sposób pamięciowego wyuczania prawideł niewiele odbiega od średniowiecznego. Przykłady, wymienione w gramatykach, przeznaczonych do użytku szkolnego stale powtarzane są zarówno przez dzieci, jak i nauczycieli, jakby one wyczerpywały cały zapas słownika polskiego.

Na pewne ustalone pytania odpowiedź zawsze otrzymać można, gdy dziecko jest „dobrze przygotowane". Odbiera się przytym wrażenie takie, jakby za naciśnięciem guzika wyskakiwała figurka; czasami tylko zdarza się, że wyskoczy nie ta, o którą chodzi np. na pytanie: Co to jest podmiot? otrzymujemy odpowiedź:—Jest to myśl wypowiedziana w mowie, lub na piśmie.

W każdym razie na pewną ilość odpowiedzi trafnych liczyć można. Czasami za odpowiedzią następuje przykład natychmiast, bez namysłu; ale zato, jeśli poprosić o drugi, trzeci, można czekać bez końca. Niepodobna też z dzieckiem, dobrze przygotowanym, poprowadzić najprostszej rozmowy, — im pytanie zwyklejsze, tym trudniej o odpowiedź.

Dziecko uważa, że do nauczyciela można mówić tylko uroczystym, książkowym stylem, dobierając wyrazów, które tym są właściwsze, im się je mniej rozumie. Ileż to razy uczeń powtarza definicję: rzeczownik jest to część mowy, która i t. d.—ale zapytajmy go, co to jest część mowy? Przynajmniej w 75 wypadkach na 100, nie otrzymamy odpowiedzi.

Pedobnież dzieci uczą się podziału spółgłosek na wargowe, językowe, ale gdy je poprosić, żeby poprostu, swojemi słowami powiedziały, co się dzieje w jamie ustnej, gdy wymawiamy spółgłoski: c, cz, ć,—to nie wiedzą, co z tym fantem zrobić.

Nie będziemy mnożyli przykładów tego rodzaju—każdy z wykładających mógłby ich dostarczyć co niemiara. Zastanówmy się raczej nad pytaniami, które się wprost narzucają:

Jakie znaczenie ma nauczanie gramatyki dla rozwoju umysłowego dziecka w ogólności?

Jakie dla poznania języka ojczystego?

Kiedy się powinno prowadzić gramatykę i w jakich granicach?

Co, prócz gramatyki powinno stanowić treść lekcji języka ojczystego?

Gramatyka uczy dobrze czytać i pisać — oto określenie popularne z którym się nieraz spotkać można. Mieści się w nim niejako usprawiedliwienie tego, że można umysł ludzki zanudzać sprawami, tak formalnemi, jak regiestrowanie wyrazów, zdań i dźwięków.

„Będziesz pisał bez błędu, mówi się dziecku, tracącemu cierpliwość, tylko ludzie niewykształceni piszą nieortograficznie, a przecież nie przejdziesz życia bez napisania listu".

Zdanie prawdziwie przekonywające; więc malec bierze się znów do roboty z takim uczuciem, z jakim się pije bardzo gorzkie lekarstwo.

Jest więc cel nauki, a gdzież jej przedmiot — język?

Usunięto go.—Tak się go będzie usuwało stale i systematycznie w dalszym ciągu.

Nauka, której przedmiotu się nie wyszczególnia nabiera barwy specyficznej

Cel praktyczny — i tyle, a cóż za olbrzymi nakład pracy! Obrachujmy, czy koniecznie potrzebny. — Toż w ostatnich czasach pojawiły się wydawnictwa ćwiczeń ortograficznych (Brzezińska, Dzierżanowska) gdzie niema mowy o kategorjach gramatycznych.

Podano tam wprawdzie tylko najważniejsze prawidła pisowniane, ale to wystarcza, by powiedzieć napewno, że do nauczania ortografji dość byłoby setnej części tych

wiadomości formalistycznych, któremi unieszczęśliwia się dzieci obecnie.

Czy jednak poza celem praktycznym niema innego? Naszym zdaniem jest i należy go uwidocznić.

Gramatyka powinna wpłynąć na ogólny rozwój umysłowy z jednej strony, wykazując prawa myślenia, (składnia) *z drugiej przyuczając do uświadomienia sobie tej pracy fizjologicznej i psychicznej, której mówienie od nas wymaga* (fonetyka, etymologja i fleksja).

Takie stawiając sobie zadanie, zaakcentujemy silnie składnię, głosownię, oraz etymologiczne pokrewieństwo wyrazów; co zaś do fleksji, to wyrzuciwszy z niej szczegóły konwencjonalne, zwrócimy natomiast uwagę na przetwarzanie się form w czasie, czyli na historję języka (opierając się naturalnie na wzorach staropolszczyzny) na jego słownik, stosunek języka literackiego do gwar prowincjonalnych i t. p.

Tą drogą będziemy się starali w umyśle ucznia zrodzić poczucie praw w zakresie myślenia, wytworzyć pojęcie o potędze języka, jako organu całego narodu, żyjącego i dążącego stale naprzód, o zbiorowej sile twórczej w zakresie zarówno przetwarzania się form, jak i stałego wzrostu słownika, sile, wobec której niczym są suche prawidła, przez jednostki podawane.

Potęga czynu zbiorowego, czar niezrównany, jakim tchną słowa: życie i postęp — oto, co powinno wybłysnąć z lekcji języka—oto do czego ma nas doprowadzić między innemi gramatyka.

A teraz pytanie, kiedy nas ona do tego doprowadzić może? Oczywiście, że samo pojęcie prawa, czy to przyrodniczego, czy społecznego w całej rozciągłości nie może być dostępne dla dziecka, które zaledwie czytać się nauczyło, —bywa natomiast skwapliwie chwytane przez młodzież w fazie kształtowania się w niej poglądu na świat.

Cała nauka języka od początku powinna przygotowywać umysł dziecka do zrozumienia praw, którym ten język podlega, ale podawać ich z całą systematycznością nie może i nie powinna zbyt wcześnie.

Nie idzie tu bowiem o powtórzenie pewnych myśli, lecz o przejęcie się niemi. Nie idzie też o szczegóły, lecz o syntezę—nigdzie bowiem szczegóły nie są tak martwe, tak jałowe dla umysłu, jak właśnie w gramatyce.

Na przyjęcie syntezy trzeba pewnej dojrzałości umysłu, a tymczasem gramatyki uczą się małe dzieci—toteż nic dziwnego, że gdy dorosną wspominają ją ze wstrętem.

Jako nauka formalistyczna gramatyka ma dla umysłu ludzkiego znaczenie schematu, bardzo pożytecznego, gdy się go umie wypełnić treścią i gdy, się jego kontury i znaczenie rozumie.

Do tego jednak dziecko jest niezdolne.

Niema nic trudniejszego, jak ścisłe i umiejętne uogólnienia, zwłaszcza dla dziecka.

Wprawdzie celem nauczania jest właśnie stworzenie uczniowi odrębnego świata wewnętrznego pojęć abstrakcyjnych, ale zbyt wczesny pęd w tym kierunku jest tylko marnowaniem sił i mordęgą.

Stąd wynika, że gramatyka jako nauka systematyczna może i powinna być wykładana tylko w klasach wyższych, poczynając od V-ej, w początkowym zaś nauczaniu winno się zbierać materjał przez umiejętne oświetlanie zjawisk językowych.

Tymczasem, weźmy programy szkolne: znajdziemy gramatykę od wstępnej do III-ej lub IV-ej włącznie, potym następuje stylistyka i literatura.

I rzecz dziwna: wszyscy pedagodzy, znający się choć trochę na rzeczy, rozumieją doskonale absurd podobnego rozkładu, rozumieją go nie od dziś, a przecie. ..

Ileż trzeba czasu, aby ofiarami mozolnie zakuwanych mózgów wyżłobić wreszcie twardy kamień rutyny!

Zastrzegamy się z góry, że pewne elementy schematu gramatycznego uważamy za pożyteczne przy nauczaniu języka już w klasach niższych. Że jednak zdajemy sobie sprawę z trudności, jakie przedstawiają one dla umysłu dziecięcego, choćby się to nawet nie zdawało nauczycielowi, że chcielibyśmy, aby stały się istotną własnością ucznia

i pomogły mu do zdobywania pojęć we wszystkich dziedzinach nauk: uważamy, iż rzeczą najpilniejszej potrzeby jest określenie ich minimum, a to tymbardziej z racji, że podręczniki, które się w ostatnich czasach pojawiły, stawiały zawsze prawie maximum.

W Królestwie przygotowuje się obecnie wielka reforma szkolnictwa; chcemy, by *szkoła polska była dobrą szkołą.* Pytanie, czy w dziedzinie nauczania języka ojczystego, dziedzinie podwójnie dla nas ważnej, zdobędziemy się na zerwanie z rutyną—na młodzieńczy rozpęd i nowożytne ujęcie kwestji? Placówkę nową trzeba uświęcić sztandarem niezużytym i niezdartym, którego świetność mogłaby pociągnąć gnuśniejącą w dziedzinie szkolnictwa Galicję.

Oczywiście, że niniejszy artykuł nie rości pretensji do wyczerpania materjału; autorka będzie uważała za najwyższy zaszczyt, jeśli rozpocznie się od niego, w danym zakresie najszersza wymiana myśli, która przygotuje teoretycznie grunt do stanowczej reformy praktycznej.

*
* *

Przechodząc od uwag ogólnych do szczegółów, postaram się naszkicować plan owego minimum wiadomości gramatycznych, które, zdaniem moim, potrzebne są dzieciom

Już *przy nauce czytania* malec powinien zrozumieć (nie określać uczenie, bo na to czas będzie o wiele później) jak powstają głoski i jak się je wymawia: jaka jest różnica w wymawianiu między samogłoską i spółgłoską i przy pomocy jakich narządów mownych wymawiamy różne spółgłoski.

Cała nauka o głoskach opierać się powinna wyłącznie na samoobserwacji i łączyć z pogadankami o budowie ciała ludzkiego, ilustrowanemi przez odpowiednie okazy i ryciny Pomoże to nietylko w czytaniu, ale nauczy dziecko patrzeć na siebie, zdawać sobie sprawę z tego, co się z nim dzieje,—a to się przyda w różnych gałęziach nauk. Trudność, jaka się tu nastręczy, jest tą właśnie, którą jedynie w wieku bardzo wczesnym można zwalczyć skutecznie. Kto się nie nauczy obserwować jako dziecię, ten zawsze

będzie kulał pod tym względem. 90% dzieci, przychodzących do szkół średnich mówi, że samogłoska wymawia się sama, a spółgłoska jedynie z pomocą innej litery. Jest to klin, wbity w czasach, gdy uczono czytać sylabizowaniem i zaczynano od wyliczania alfabetu. Podobno ta metoda już upadła bezpowrotnie — czemuż jej owoce pokutują?

W II roku systematycznego uczenia, a więc w klasie wstępnej, zaczynamy z dzieckiem pisać dyktanda. Okazuje się wtedy, że pewne spółgłoski na końcu wyrazów jednakowo się wymawiają i stwarza się konieczność wyjaśnienia, na czym polega pokrewieństwo między niemi,— co się to w nas dzieje, że wymawiamy przy pomocy tych samych narządów mownych, jednakowo składając usta: b i p, g i k, z i s.

Przydałaby się tu rycina, lub co lepiej preparat woskowy krtani; w braku ich wystarczy, a w każdym razie potrzebna jest samoobserwacja: jeśli położymy rękę na krtani i wymawiać będziemy z kolei spółgłoski dźwięczne i głuche, to wyczujemy doskonale drganie strun głosowych. Ten przyrodniczy podkład nadaje cechy naturalności podziałowi głosek i dziecko czuje, że nauka nie jest wytworem sztucznym mózgu ludzkiego, nie jest zagadką, ani przypadkowym splotem niezrozumiałych wyrażeń.

Ponieważ właśnie z początku musimy bacznie stać na straży ortografji i nie dopuszczać do błędów, gdyż, jak wiadomo, fałszywie napisany wyraz nadzwyczaj silnie utrwala się w pamięci wzrokowej, bardzo więc wcześnie mianowicie w klasie wstępnej drogą przykładów musimy wykazać związek między dźwiękami o i ó, ę i ą, r i rz. g i ż, z i ż.

Równolegle z temi ćwiczeniami z głosowni, które powinny towarzyszyć nauce pisania—przy czytaniu, a przewszystkim przy opowiadaniu dziecko dowiaduje się, że mowa ze zdań się składa, że w każdym z nich o kimś, lub o czymś się wypowiadamy, czyli poznaje podmiot i orzenie; zwraca też uwagę na kropki i przecinki między zdaniami, a jednocześnie na spójniki, które je wiążą; prze-

konywa się, że czasownik jest podstawą zdania, uczy się go odróżniać od innych wyrazów, odmieniając przez czasy, określa liczbę zdań i kładzie przecinki, zwracając uwagę na ilość czasowników, przerabia krótkie opowiadania, zmieniając czas przeszły, na teraźniejszy i przyszły—i odwrotnie. Rzeczownik uczeń poznaje jako podmiot.

W klasie I dziecko poznaje rzeczownik jako część orzeczenia złożonego. Zdania, w których ten sam rzeczownik jest jużto podmiotem, już orzeczeniem (np. uczeń pisze, Stefek jest uczniem) wykazują natychmiast, że ta część mowy się odmienia.

Należy uwydatnić różnicę odmian rzeczownika i czasownika, mianowicie: niezdolność wyrażenia czasu przez rzeczownik; poczym można spróbować odmian *tylko w całych zdaniach*, często z przyimkami, aby nauczyć, że się je pisze oddzielnie. (Patrz odnośne ćwiczenia w pisowni Brzezińskiej).

Przy orzeczeniu złożonym uczeń poznaje też przymiotnik.

W całej nauce orzeczenie, jako skupiające w sobie treść zdania, akcentuje się bardziej, niż podmiot, czasownik bardziej niż rzeczownik—wykazuje się, jak często podmiot bywa opuszczany i przy sposobności mówi się o zaimkach osobowych.

W zdaniu prostym, nazywa się jego części podrzędne: dopełnienie, słowo zwrotu, określenie i okoliczności.

W klasie II zarysowuje się już bardzo wyraźnie podział wyrazów na odmienne i nieodmienne, które się segreguje przy sposobności na podstawie funkcji, jaką w zdaniu spełniają. (Patrz Gramatyka Szycówny). Wykańcza się zdanie proste.

Uczeń nabiera wprawy w deklinacji wszystkich imion, zawsze jednak w całych zdaniach ocenia przeciwstawność deklinacji i konjugacji; dowiaduje się też o istnieniu imiesłowów odmiennych i nieodmiennych.

W klasie III od zdania przechodzimy do części mowy, o których dotychczas mówiło się jedynie na tle zdania.

Właściwie, rozszerzamy wiadomości, któreśmy już dali, gdyż dziecko ma teraz więcej materjału językowego.

Uczymy ściślej rozróżniać części mowy, a przedewszystkim tworzyć jedne od drugich, przyczym zwracamy uwagę na odcienie znaczeń.

Skład etymologiczny wyrazów, o którym przygodnie wspominaliśmy już oddawna, teraz wyraźnie się uwypukla i przykuwa uwagę ucznia; — bardzo go też zainteresowuje pochodzenie wyrazów obcych, a odnośne ćwiczenia nie mało pomagają w ortografji, która się w tej klasie ostatecznie upewnia.

Dobitnie też zarysowuje się różnica, między pierwiastkiem i tematem.

Uczniowie zwracają uwagę na różnicę końcówek deklinacji zaimkowej i rzeczownikowych, (których się jednak nie rozklasyfikowywa); na różnicę końcówek archaicznych i nowych przy wzorach staropolskich; dowiadują się też o pewnych skamieniałościach językowych, np. o formach liczby podwójnej w rzeczownikach ręce, oczy, uszy, o imiesłowach, które się stały przymiotnikami (były, zmarły,) o przymiotnikach, które zachowały formę odmiany rzeczownikowej (wesół, rad, kontent, syt). Udzielając wszystkich tych wiadomości, doskonale powiązać możemy gramatykę ze stylistyką i omówić poprawność, jasność (synonimy, homonimy, archaizmy, neologizmy, prowincjonalizmy) i czystość stylu (barbaryzmy).

O zdaniu nie zapominamy; przeciwnie ciągle zwracamy uwagę na to, jaką w nim rolę odgrywają różne części mowy — żądamy przykładów na zdanie, gdzie przymiotnik byłby orzeczeniem, określeniem, podmiotem; rzeczownik—dopełnieniem w określonym przypadku, słowem zwrotu; przysłówek—okolicznością czasu, miejsca itp.

W klasie IV tłomaczymy, co się nazywa składnią zgody i rzędu, wykazujemy ciekawe w tym względzie właściwości języka, usuwając wszakże balast nazw i podziałów np. kategorje dopełniacza, różne nazwy określeń (przydawka, określenie przyimkowe, dopełniacz określa

jący). Wystarczy zupełnie, gdy uczeń powie, jaką częścią mowy wyrażone jest określenie i jaki jest jego stosunek do wyrazu określanego (w czym, zgoda). Ze składni zdania złożonego ważnym jest wykazanie podwójnego stosunku współrzędności i podrzędności zdań i doświadczenie na przykładach, że każde podrzędne zastępuje odnośną część zdania głównego. (Patrz składnia większa Krasnowolskiego). Z fleksji rozpatrujemy odmiany trudniejsze zwłaszcza czasownika.

Jednocześnie z nauką składni dajemy przykłady pięknych okresów, wyszukujemy je przy wspólnym czytaniu Skargi i innych autorów, do czego sposobności nie zbraknie, gdyż w tejże klasie systematyzujemy wiadomości ze stylistyki, wcześniej nabyte.

W klasie V i VI systematycznie przechodzimy głosownię i fleksję Dla nauczyciela Gramatyka Kryńskiego), badając nietylko język dzisiejszy, lecz i dawny, nietylko literacki, lecz i gwarowy.

Wskazany wyżej ogólnikowo rozkład materjału wymaga odnośnej reformy w nauczaniu języków obcych, zwłaszcza rosyjskiego, którego gramatykę dotychczas przechodziło się zbyt wcześnie i bardzo formalistycznie.

Za elementarne prawa pedagogiczne należy uważać:

1) żeby wszelkie wiadomości gramatyczne dziecko przyswajało sobie na tle języka ojczystego.

2) żeby nie prowadzić mniejwięcej równocześnie czterech, lub pięciu gramatyk, jak się to u nas zdarza, powtarzając cztery lub pięć razy to samo, a nie zwracając uwagi dziecka na to, że właściwości języków europejskich mają wspólną podstawę. *Gramatyka języków obcych powinna być tylko dopełnieniem ojczystej, wykazując podobieństwa i różnice praw językowych.* Tym sposobem, w umyśle ucznia powstałoby pojęcie gramatyki, jako *jednej* dyscypliny nauk — wypracowałaby się podstawa do zrozumienia, czym jest językoznawstwo. Nadto zyskałoby się mnóstwo czasu, który poświęciłby można na dokładniejsze zbadanie i lepsze, niż dziś, przyswojenie sobie języków obcych.

Reforma w nauczaniu gramatyki powinna nadto polegać na tym, *by nietylko mniej i później uczyć — lecz przedewszystkim inaczej.*

Należy bezwarunkowo odebrać uczniowi z ręki podręcznik, będący zazwyczaj zbiorem formułek i określeń, wyuczanych na pamięć, których treść istotna, często zresztą bardzo dobrze i zwięźle wypowiedziana, nie dochodzi do czystej świadomości ucznia, błąkając się, jeśli tak rzec można u jej progów.

Tylko definicja, przez ucznia doraźnie ułożona ma dla jego umysłu wartość prawdziwą.

Podręczniki do gramatyki, których zresztą lepsi pedagogowie dziś już nie używają, mają jeszcze tę złą stronę, że są, no, i muszą być usystematyzowane. *Tymczasem sprawy językowe gramatyczne powinnyby wykwitać z czytania, wierszy, dyktanda, ćwiczeń i być z niemi organicznie związane.*

Próbkę takiego łączenia mamy w Zbiorkach Sempołowskiej i Unszlichtówny, oraz w Czytankach stopniowanych A. Szycówny.

Należałoby w podobny sposób opracować u nas więcej podręczników.

Poza tą pomocą, nauczyciel sam musi mieć książki, ale *dla siebie* np. gramatykę Szycówny, a nadewszystko powinien naprawdę panować nad przedmiotem — lubić go i przestudjować samodzielnie i źródłowo.

Artykuły w Encyklopedji Wielkiej Ilustrowanej Bodouena de Courtenay: Fonologja, Gramatyka, Język, Językoznawstwo, Gramatyka Kryńskiego, Składnia Krasnowolskiego, Szkice językoznawcze tegoż, rozprawki popularne Brücknera z dziedziny językoznawstwa, Wyrazy niemieckie w języku polskim Korbutta, Życie i wzrost języka Witney -- oto rzeczy zasadnicze, piękna podstawa, na której oprzeć należy *studja samodzielne.*

Materjału odnośnego dostarczyć powinny:

1. Zabytki staropolszczyzny z XIV-go i XV-go wieku.

2. Autorzy staropolscy jak: Rej, Górnicki, Kochanowski, Skarga, Potocki, Krasicki, Śniadecki (Jan), poeci romantycy.

3. Język żywy—ludowy.

4. Najmłodsi mistrze słowa: Wyspiański, Kasprowicz, Przybyszewski, Żeromski, Reymont, Tetmajer, Orkan i t. d.

Z tych różnorodnych źródeł zebrane obserwacje w sumie dadzą nam dopiero poczucie wielkości przedmiotu, któremuśmy się oddali, wielkości nie urojonej, nie zamarłej—wielkości w której promieniach złotych i ciepłych gra tęcza przyszłości narodu

Dopiero takie wszechstronne poznanie przedmiotu, pokochanie niezgłębionych bogactw mowy, może uzdolnić nauczyciela do lekcji języka, gdy wskutek usunięcia systematycznego wykładu gramatyki z klas niższych zostanie wiele wolnego czasu, który umiejętnie należy zużytkować.

* * *

Należy doprowadzić ucznia do swobodnego władania mową w słowie i na piśmie, nie mniej musi nam zależeć na tym, aby język nie był dla niego obojętnym,a to, co w nim zamknięte—obcym.

Te punkty stawiamy sobie za wytyczną, gdy idzie o czytanie, opowiadanie, poezje i ćwiczenia piśmienne, o których z kolei mówić zamierzamy.

Przy czytaniu przedewszystkim nadarza się sposobność zwracania uwagi na dykcję, która u nas tak często szwankuje, choć według świadectwa Górnickiego powinna być niezmiernie wyraźna. Przy dobrej dykcji dopiero uwydatnia się charakter języka, stanowi ona o deklamacji w ustępach onomatopeicznych, na które należy zwracać uwagę dzieci, choćby najmłodszych. Wogóle, od początku nauki trzeba wykazywać piękno stylu, podkreślać postaci retoryczne, jak porównania, przenośnie, uosobienia, apostrofy, zapytania, niedomówienia — w wierszach zaś nadto zwracać uwagę na rym, rytm i strofy.

Grzechem niemałym przeciw językowi jest oczyszczanie utworów dawnych poetów np. Kochanowskiego

z archaizmów w Wypisach dla dzieci. Traci się tym sposobem możność wykazania pewnej szczególnej barwy miłej i wdzięcznej, która nas przenosi w przeszłość; traci się możność udzielenia ciekawych objaśnień językowych.

Uwagi nad stylem i językiem powinniśmy dawać wtedy, gdy tłomaczymy razem z uczniami wyrazy trudniejsze. *Razem z uczniami* bo nauczyciel nie tyle powinien sam mówić, ile naprowadzać uczniów pytaniami, rozmawiać z niemi poprostu, badać ich wrażenia i sposób zapatrywania się na rzeczy, a rozebrawszy szczegóły, zastanawiać się nad ideją przewodnią. Jeżeli utwór jest wartościowy pod względem treści i piękny zewnętrznie, to takie objaśnienia przeradzają się w miłą i serdeczną rozmowę, w której nauczyciel i uczniowie zapominają o klasie i żałują, że dzwonek zwiastuje koniec lekcji. Napewno powiedzieć można, że dzieci dają się w takich razach porwać pięknu —i jest to najwyższy tryumf nauczyciela; — dać bowiem odczuć komuś piękno języka—to znaczy spoić go z tym językiem węzłami silniejszemi nad wszystko.

W systemie, jaki prowadzono dotychczas w szkołach naszych, jedynym środkiem trafnym i osiągającym zamierzony rezultat było umieszczanie w podręcznikach pereł literatury i języka rosyjskiego. Stąd wynikały takie np. zupełnie naturalne konsekwencje: na pytanie, zadane w czasie lekcji stylistyki polskiej, czy utwór niewierszowany może być poetyckim, uczeń odpowiada — tak, np. Ukrainskaja nocz Gogola. Przykład trafny, ale jakie to znamienne, że chłopcu z IV-ej klasy nie przyszło na myśl nic z literatury polskiej! Z pamięcią o rzeczy, stylistycznie pięknej, wiąże się sympatja dla języka, któremu odczucie piękna zawdzięczamy. Nie może być inaczej, bo odczucie to daje zadowolenie, które nieraz wprost chwilą szczęścia nazwać należy. Chłopiec, co jednocześnie uczył się na lekcjach rosyjskiego Nocy Ukraińskiej Gogola, a po polsku czytał z odwiecznych wypisów Dubrowskiego, a nawet Bądzkiewicza, lub Łukomskiego jakiś opis orła, lub psa, stylem, który dopiero po poprawieniu staje się znośnym, musi za-

chować w najmilszych wspomnieniach z dzieciństwa tylko ustępy rosyjskie.

Tak się też u nas przeważnie dzieje: znamy lepiej Puszkina, niż Mickiewicza, lepiej Gogola, niż Sienkiewicza, mamy więcej kultury artystycznej rosyjskiej niż polskiej, wychodząc z gimnazjum; ba kończymy nawet pensje żeńskie z kursem literatury rosyjskiej, doprowadzonym do połowy XIX-go wieku, polskiej zaś do Mickiewicza, a więc bez przecudnej harfy naszego romantyzmu!

Wypisy nowe w ostatnich czasach nie miały w szkołach naszych szans powodzenia. Wobec tego naturalnie mamy ich za mało i nie dosyć dobre. Pierwsze Czytanki R. M. Czytanki stopniowane Szycówny, stopień I, II i III II Zbiorek Sempołowskiej i Unszlichtówny, Rok wstępny I i II Chrząszczewskiej i Warnkówny i świeżo ułożone „Wypisy polskie" Łagowskiego stopień średni—najlepiej odpowiadają warunkom: odznaczają się, co najważniejsza, doborem materjału pod względem stylu i języka.

Oczywiście przy czytaniu chodzić musi o rozwój ogólny dziecka, trzeba sobie jednak zdać sprawę z tego, że o sam język i jego wykształcenie dbać musimy najbardziej, inne rzeczy zostawiając specjalistom, zwłaszcza w klasach wyższych Nie zoologja, gieografja, lub historja powszechna jest wszakże przedmiotem lekcji polskiego i jeśli tekst w Wypisach wymaga wielu wyjaśnień fachowych, jest to jego wadą stanowczo. Cóż mówić, gdy do tego styl czytanki jest zły, lub choćby mierny, gdy wreszcie i planu jasnego wyłuskać z niej nie podobna! Takich jednak artykułów mnóstwo jest w podręcznikach, któremi musieliśmy karmić nasze dzieci.

Wszystko, co dotychczas mówiliśmy o czytaniu, w wyższym jeszcze stopniu stosuje się *do poezji*.

Był czas i to stosunkowo niezbyt od nas odległy, gdy uczenie wierszy stanowczo potępiano, jako nużące umysł dziecka i jak mówiono, wyrabiające tylko pamięć, a niezdolność myślenia.

Możnaby do tego wyroku potępienia dodać i to jeszcze, że pamięci wogóle wykształcić nie można przez uczenie się wierszy, co najwyżej wyrabia się pamięć wyrazowa, dźwiękowa, najmniej zresztą warta i mało przydatna, gdy idzie o różne gałęzie wiedzy.

Tak więc odrzucić uczenie wierszy?

Takie hasło mogło być tylko przelotnym skurczem duszy narodu, który, czyniąc zależnemi klęski polityczne, od upojeń poetyckich wyrzekł się na czas pewien uroku najwyższej ze sztuk pięknych. Odrzuciliśmy je wraz z przypływem krwi świeżej, młodej, do starganego chwilowo organizmu narodowego, odrzuciliśmy zarówno w pedagogji, jak w życiu.

Uczymy więc w szkole wierszy, a znaczenie ich pedagogiczne to *nie* to, że jakoby wyrabiały pamięć, lecz to, że kształcą serca, wyrabiają poczucie piękna i zaznajamiają młodzież z perłami literatury.

Oczywiście, myśl kształcącą wydobyć można z najprozaiczniejszej powiastk, ale czy ona się przyjmie na płonce duszy dziecięcej?

Napewno wszystkie młode pokolenia po wsze czasy byłyby idealne, gdyby brały sercem niezliczone morały i nauki, których im nigdy nie szczędzono.

Gdyby brały sercem—lecz na to trzeba wzruszenia, a na to znów nie zawsze przychodzi.

Stąd wynika, *że jeśli uczymy wierszy to powinny one mieć pewną wartość poetycką.* Mamy takich sporo i pomiędzy temi, które specjalnie dla dzieci pisano i temi, które dla nich zastosować można i dla tego właśnie powinniśmy unikać wszelkich marnot. Dzieci zdolne są do uczuć gwałtownych, które łatwiej, niż u starszych, przejawiają się w czynie doraźnym.

Naturalnie, że jeżeli piękno wiersza ma działać, trzeba je uwydatnić w czytaniu. Nie każdy posiada talent deklamatorski, — każdy jednak inteligientnie może przeczytać, zwłaszcza, gdy się uprzednio przygotuje. O cóż tu idzie?

Aby nie zatrzymywać się zawsze i niezmiennie przy końcu wiersza, choćby treść utworu nie nadawała się do tego, aby nie brać ciągle tej samej nuty w każdej strofie, mówić wiersz, jak prozę z prostotą i naturalnością, z możliwym odczuciem. Jednego tylko unikać trzeba— przesady i komedji, z której dzieci słusznie się śmieją, którą odgadują przedziwnie. Można rzecz odczytać zupełnie prosto, a jednak miłe sprawić wrażenie: odwrotnie wiersz prosty karykaturalnie wychodzi, gdy go jakoś nadzwyczajnie deklamować.

W perełkach Konopnickiej całe piękno zawiera się w niesłychanej prostocie.

Weźmy jedną z wielu:

„Zaszło już słonko wśród złotych zórz
Klęknij, dziecinko, i rączki złóż
I pod blaskami tych jasnych gwiazd,
Módl się o spokój dla naszych gniazd,

Módl się za kwiaty rodzinnych pól
Za tych, co płaczą i cierpią ból,
Módl się, byś urósł i nabrał sił
I braciom ludziom, byś miły był.
Módl się, by dom ten wziął Bóg pod straż
I za Ojczyznę mów Ojcze nasz".

Co za przedziwny spokój nocy, błyszczącej miljardami gwiazd na ciemnoszafirowym niebie! A przytym dziecina, w której duszy noc, owiana tajemniczością, budzi nieznane uczucia wobec wielkiego przemożnego świata. Klęka maleństwo, by do Boga zanieść prośby, a matka wyrazi w nich wszystkie swe życzenia i troski najserdeczniejsze. Módl się za tych, co płaczą i cierpią ból— dziecko o tych bólach nic nie wie — i oto czar wiersza: niewinność dziecka i ogrom bólu naszych pól i gniazd złączone w prostej modlitwie matki. Dla dzieci to jest niedostępne, ale wiersz na nie robi wrażenie: ukołysze

je przeczysta rytmika i tęskna melancholja, a ileż się da myśli społecznych wykrzesać do pogadanki z tekstu! Na specjalne wyrażenia też należy zwrócić uwagę: zorza złota, spokój naszych gniazd, Bóg dom ma wziąć pod straż—oto łatwe przenośnie.

Wierszyk cały prosty, miły, dostępny dla małych dzieci, ma przecież niezaprzeczony czar artyzmu. Toteż o jego autorce należy się dzieciom wzmianka — dowiadują się, że żyje teraz i choć sławna i wielka, pióro poświęca, i dzieciom — że kocha wszystkich biednych i nieszczęśliwych, że o polach naszych, lasach i łąkach pięknie pisze i t. d. Tym sposobem w wykład wplatają się wiadomości ze stylistyki i literatury i oczywiście niema w nich nic za trudnego, choć wzięliśmy wierszyk dla zupełnie małych dzieci, na klasę wstępną. O ileż łatwiej i więcej da się powiedzieć w klasach wyższych, ileż tam przygodnie rzucać można wiadomości.

Z doświadczenia wiem, że już małe dzieci interesują się bardzo, gdy im opowiadać o szczegółach z życia autorów, lub zwracać uwagę na rodzaj i sposób pisania poezji. Zaczynają od tego, że rozczulają się dobrocią Jachowicza, którego tym więcej lubią, że jest to pisarz ich własny, niepodzielny. Wzruszają się potym śmiercią Orszulki Kochanowskiej, wcześnie zaczynają rozumieć współczucie Konopnickiej dla wydziedziczonych i bardzo żywo podlegają urokowi jej poezji. Mickiewicza kochają szczerze, śmieją się z jego dowcipów szkolnych—są pełne uznania dla „Powrotu taty“, szczególniej ze względu na zbójców, którzy je przenoszą w świat niebezpieczeństw; rozumieją, to dobrze, że pomnik wznieśliśmy poecie nietylko za jego talent, lecz za serce dla całego narodu i bardzo są rozczulone myślą, że to serce i przyszłe pokolenia—a zatem nas obejmuje.

Idąc dalej, dzieciom do klasy III-ej i IV-ej włącznie można dać pojęcie o wielkich romantykach i niektórych najmłodszych poetach, jak o Asnyku, Konopnickiej, z daw-

niejszych czasów o Kochanowskim, Krasickim, Naruszewiczu, Trembeckim.

Staranny i odpowiedni dobór utworów poetów staropolskich mógłby zapewne listę tę powiększyć i mielibyśmy doskonały podkład do literatary, zwłaszcza gdyby i na materjał do czytania pod tym względem zwrócić uwagę.

Klasę IV-tą możnaby właśnie poświęcić pewnemu ułożeniu i dopełnieniu luźnych wiadomości i tym sposobem, nawet uczniowie, kończący na niej swą edukację mieliby pewne pojęcie o literaturze, a przywykli wynajdywać piękno w poezji, zainteresowani nią mieliby bodziec do studjów samodzielnych.

(D. n

Wł. Weychertówna.

Estętyka w szkolę.

Pusta surowa sala, bardzo jasna, rzędy ławek, na białych ścianach gdzieniegdzie jakaś tablica przyrodnicza, lub wielka płachta mapy gieograficznej. Wszystko bardzo czyste, higjeniczne, bardzo sztywne i bardzo urzędowe. To sala szkolna.

Obco w niej i zimno, charakter instytucji czy urzędu przebija w każdym calu.

„Czy szkoła może być inną? zapytacie — wszakże zawsze taką była". Że była taką dotychczas, to nie dowód, że nią pozostanie i w przyszłości; poszukajmy sposobów wyrugowania ze szkoły tej niepięknej i niemiłej urzędowości zewnętrznej.

Każdy z nas pamięta przełomową chwilę przejścia z domu do szkoły i to niemiłe wrażenie, że jest ona czymś obcym, bardzo odmiennym od otoczenia domowego. Z czasem oko się przyzwyczaja do pustych brzydkich ścian, do tego zewnętrznego chłodu i sztywności, ale i to nie dowód, wszak i więzień oswaja się ze swą celą, a żebrak ze swą norą i nie widzą ich brzydoty i nędzy. Czy jednak przyzwyczajanie się do szpetnego otoczenia i spędzanie w nim znacznej części życia, ma być koniecznym warunkiem szkoły, czy pomaga to w nauce, sprzyja skupieniu uwagi? Nie wątpię, że znajdują się krytycy, którzy z uporem twierdzić będą, że taka nudna, jednostajna i nic nie mówiąca szkoła skutecznie

przeciwdziała rozstrzelaniu uwagi uczniów, że szkoła powinna każdym zagięciem swych murów wciąż dziecku powtarzać: pamiętaj jesteś w *szkole*, masz to czuć i to widzieć.

I dziecko pamięta, wie i aż nadto dobrze czuje, że jest to szkoła — urząd, szkoła—instytucja, a nie szkoła—dom, szkoła—przyjaciel, rozumny wychowawca i opiekun.

Nie wątpię, że próby zreformowania zewnętrznego wyglądu szkoły napotkają nieraz gorącą opozycję i tysiące trudności. Nie wątpię jednak również, że i dobra wola potrafi i powinna przezwyciężyć niejedną trudność.

Wrażenia wzrokowe odegrywają w życiu niemałą rolę, dlaczegóż więc dziecko ze szkoły ma wynosić ujemne, przykre wrażenia. Jeżeli się staramy o przyozdobienie domu mieszkalnego, o nadanie mu cech estetycznych, czemużbyśmy nie mieli pomyśleć także o zdobieniu domu uczelnego, który winien być dalszym ciągiem domu rodzinnego? A tym dzieciom, które w domu są pozbawione otoczenia estetycznego, które o pięknie mają pojęcia wypaczone, niechaj szkoła brak ten wypełni. Szkoła powinna stać się dla dziecka tym *swoim* domem w którym się uczy, w którym czuje się ono swobodne, szczęśliwe i zadowolone pod wszelkiemi względami a więc i pod względem estetycznym.

Wszakże tak łatwo byłoby ozdobić ściany, jeżeli nie oryginalnemi obrazami, to dobremi reprodukcjami. W pustych kątach umieścić rzeźbione wizerunki sławnych ludzi i historycznych osobistości, na oknach kwiaty doniczkowe. A ta śliczna ceramika ludowa, polewane dzbany i dwojaki, a te okazy przyrodnicze: wypchane ptaki i zwierzęta, bardzo się nadają do przyozdobienia ścian szkolnych.

Niechże i te obrazy święte, które mamy w każdej klasie, nie będą obrazami na łokcie, niech przedstawiają prawdziwą wartość artystyczną!

„Te liczne ozdoby oderwą uwagę dziecka od nauki", powie nie jeden. Bynajmniej! Cóżby się stało w takim

razie z nauką dzieci kształconych w domu, gdyby każdy obraz i każdy wazon odrywały ich uwagę. Dziecko przyzwyczaja się do codziennego swego otoczenia i wchłania jego charakter instynktownie i bezwiednie, bez szkody dla swoich zajęć naukowych.

Jeśli chodzi o stronę praktyczną omawianej kwestji, o kłopot, jaki sprawi utrzymywanie w porządku ozdób i pielęgnowanie kwiatów, sądzę że nie byłoby bez korzyści oddanie opieki nad stroną estetyczną domu szkolnego w ręce prawych mieszkańców szkoły t. j. dzieci, tak jak się odddaje skwery i ogrody pod opiekę publiczności.

Niech mali obywatele i obywatelki państwa szkolnego dbają o czystość powierzonych im przedmiotów, wystrzegają się bezmyślnego psucia i niszczenia. Przyczyni się to do wyrobienia w nich tak mało u nas rozwiniętego poszanowania własności publicznej, do wytępienia instynktu niszczycielskiego dość rozpowszechnionego wśród uczącej się naszej młodzieży!

Dajmy im szkołę ładną i miłą zewnętrznie, a zadowolenie estetyczne wytworzy o jeden węzeł więcej pomiędzy szkołą a młodzieżą.

M. G. D.

Jak się powinny ubierać dziewczęta w wieku szkolnym?

Sprawę powyższą omawialiśmy niedawno w wydziale wychowawczym Warszawskiego Towarzystwa Higjenicznego, a następnie w sekcji mającego się wkrótce zawiązać „Koła przyjaciół zdrowia fizycznego i moralnego",—w gronie lekarek i lekarzy szkolnych,—obecnie poruszamy ją na tym miejscu, mając nadzieję, że przez to wskazówki nasze, dotyczące higjeny ubrania uczennic, tym łatwiej się rozpowszechnią, a sama sprawa wejdzie, być może, od tej chwili na *nowe tory.* O ile bowiem wobec niewolniczego posłuszeństwa modzie kwestja higjenicznego zreformowania odzieży kobiecej wogóle jest trudna, o tyle łatwo można by je uskutecznić w szkole żeńskiej, gdyby zarząd szkoły przy przyjmowaniu uczennic zobowiązywał rodziców do dokładnego przestrzegania wskazówek, dotyczących higjeny ubrania, oraz gdyby wymagania szkoły pod tym względem były od czasu do czasu omawiane i uzasadniane podczas wspólnych narad grona wychowawczego szkoły i lekarza z rodzicami uczennic.

Koszule powinny sięgać do nasady szyi i posiadać rękawy (rys. 1), zdrowiej bowiem będzie, jeżeli skóra i na szczycie tułowia, oraz na rękach stykać się będzie raczej z praną często bielizną, aniżeli z rzadko zmienianą podszew-

ką, lub ubraniem zwierzchnim; w razie pocenia się ciała pod pachami — rękawy koszuli okażą się również bardzo pożytecznemi. Matki, broniące dzieci od podobnie „dziwacznych" koszul, powołują się niekiedy na potrzebę *hartowania* dzieci przez usuwanie rękawów i górnej części koszul; potrzebę hartowania szkoła gorąco apostołować powinna, ale skuteczność takiego właśnie sposobu hartowania wydaje się higjenistom wątpliwą.

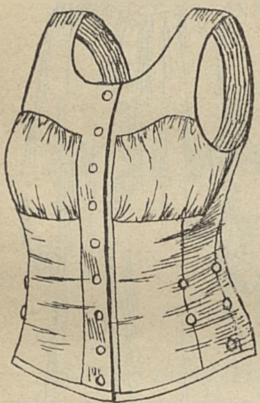


Rys. 1.
Koszula dzienna.

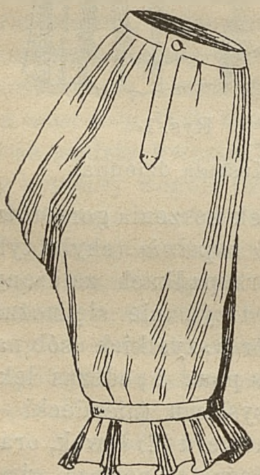
Dziewczęta w okresie szkolnym rozrastają się, jak wiadomo, najintensywniej, wobec tego krępowanie ich w tym czasie choćby, „najhigieniczniejszym" gorsetem, sznurówką, leniuszkiem i t. p. jest ciężkim grzechem (ob. D-ra Cz. Barszczewskiego wyniki badania roentgenograficznego zmian w tułowiu wskutek noszenia gorsetów) *Gorset powinien być ze szkoły usunięty zupełnie* (chyba tylko w szczególnych, wyjątkowych przypadkach zalecony przez lekarza - ortopedystę), proste trzymanie się można urzeczywistnić przez 1) ciągły dozór wszystkich osób nauczających i wychowujących podczas pauz i podczas lekcji, 2) przez wybór odpowiedniego systemu (niemiecki — np. Rettiga, lub polski „Uranja") i numeru (!!) ławek, oraz 3) przez potęgowanie sprawności mięśni za pomocą gimnastyki (ćwiczenia na drabinkach drążkowych, dźwiganie

tułowia na ławeczkach i t. p.), a zwłaszcza przez gry ruchowe.

Natomiast *wszystkie* uczennice, nietylko małe, lecz i dorastające powinny nosić staniki— naturalnie bez wszelkich listewek stalowych, lub rogowych; praktycznemi okazały się staniki w formie podanej na rysunku 2, zaopatrzone dla starszych dziewcząt w miękką, marszczoną wstawkę na wysokości piersi. Do stanika należy przypinać majtki, które powinny być zapinane z boku szczelnie klapą tylną (rys. 3), oraz podwiązki. Podwiązki lepiej będzie przypinać z tyłu, lub z przodu, aniżeli z boku, by zapobiec przez to możliwości krzywienia nóg. O podwiązkach obrączkowych, nakładanych na golenie pod kolanami, nie może być mowy, ponieważ sprzyjają powstawaniu żylaków na nogach. Do stanika również przypinać należy spódniczkę, lub halkę, jeżeli zajdzie potrzeba noszenia tych ubrań. Daleko bowiem racjonalniej będzie zamiast spódnic wkładać na majtki białe parę krótkich szarawarków najwłaściwiej koloru sukienki (rys. 4). Szarawarki kolorowe mogą być lekkie—satynowe, alpagowe lub z surowego jedwabiu do prania,— w wielu nowych szkołach (Bedales w Anglji, Lewickiej w Carskim Siole i t. p.) są one w stałym użyciu i u nas rozpowszechnia-



Rys. 2.
Stanik (bez fiszbinów).



Rys. 3.
Majtki zapinane z boku.

ją się bardzo w ostatnich czasach,—są bowiem bardzo dogodne i właściwe, zwłaszcza w wieku szkolnym, przy gimnastykowaniu się, w grach sportowych, swobodnym dokazywaniu, podczas wycieczek i t. p. Najlepiej uczynimy zalecając je do stałego noszenia zamiast spódniczek, halek i t. p. W zakończeniu majtek i szarawarków koło kolan dbać należy o to, by nie ściągać ich gumowemi obrączkami, ani ciasnemi paskami pod kolanami (z obawy żylaków)—można je zakończyć np. paskami lub falbankami, obejmującemi *luźno* nogi na wysokości kolan. Majtki wewnętrzne — białe mogą kończyć się zupełnie gładko.



Rys. 4.

Szarawarki.

Ze względów higjenicznych usilnie dbać należy o to, by odzież była *lekka*. Za nadzwyczaj chwalebne z tego względu poczytać należy ubieranie dziewcząt w t. zw. *majtki koszulowe* (rys. 5 i 6) czyli t. zw. „Combination“, w Anglji bardzo rozpowszechnione, u nas również wchodzące coraz częściej w ostatnich czasach w użycie. Majtki koszulowe, zastępując oddzielne majtki i koszulę w zupełności, są naturalnie znacznie od nich lżejsze. Powinny one również sięgać pod szyję i posiadać rękawy, jak to przedstawiono na rysunku,—jeżeli zaś chodzi o starsze dziewczęta, można je zaopatrzyć znowu w marszczoną wstawkę na piersiach (w lecie mogą zastępować stanik [1]).

Pończochy powinny być szerokie w palcach i sięgać powyżej kolan.

[1]) Do podtrzymania szarawarków przydać się mogą szelki (rys. 7): część szelek w kształcie litery Y kładzie się *od przodu*, by nie nagniatać piersi, paski zaś skrzyżowane, jak lit. X, przypadają na plecy.



Rys. 5.

Majtki koszulowe (od przodu).

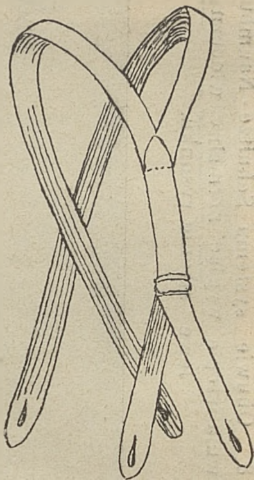


Rys. 6.

Majtki koszulowe (od tyłu)

Obuwie powinno być szerokie w palcach, symetrycznie (nie jednakowo!) skrojone na prawą i lewą stopę (najlepiej podług konturu, obrysowanego dokoła *bosej* stopy) na nizkich, szerokich t. zw. angielskich obcasach.

Stopa normalna, będąca u dorosłych osobników ludów cywilizowanych anachronizmem, powinna mieć bok wewnętrzny prawie prostolinijny, palec pierwszy oddzielony od drugiego dość znaczną przerwą, drugi palec najdłuższy; w Niemczech wyrabiane jest obuwie zgodnie z naukowemi żądaniami systemu Schultze - Naumburg (pokrój ich jest widoczny z rys. 8, zniekształcenia stopy przez „modne" obuwie przedstawia rys. 9).



Rys. 7.

Szelki (część *a* kładzie się naprzód, część *b* skrzyżowaną na plecy).

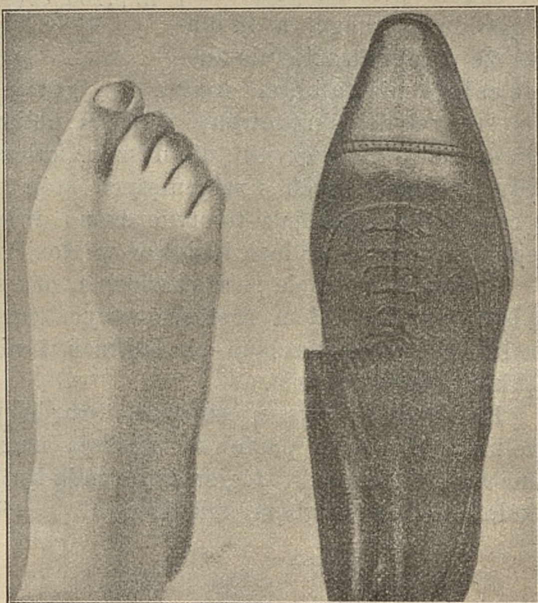
Dziewczęta, przychodząc do szkoły, powinny zmieniać buciki domowe na wygodne pantofle (rys. 10 i 11), najlepiej na kierpcie skórzane, zwłaszcza jeśli szkoła nie ma podwórza, ani ogrodu własnego, a to dlatego, że w takim razie nie znoszą z całego miasta błota i kurzu, przy pracy w pantoflach mają stopy mniej skrępowane, podczas dokazywania nie stukają, nadto dziewczynki, nie noszące kaloszy, nie mają wtedy przemoczonych i zziębniętych stóp (co ma częstszą czynić głuchotę, jak to stwierdzono w szkołach niemieckich, oraz w szkołach kadetów w Rosji).

Sukienka wreszcie powierzchowna, ma się rozumieć ma być uszyta krojem zreformowanym (naprzykład na rys. 10—11), — zawieszona na barkach i nie uciskająca miękkich części tułowia.

Kołnierzyki stojące, sztywne, twarde powinny być zupełnie zaniechane, ponieważ uciskają naczynia krwionośne szyi, — sukienki higjeniczne mają być zaopatrzone w kołnierzyki wykładane, miękkie.

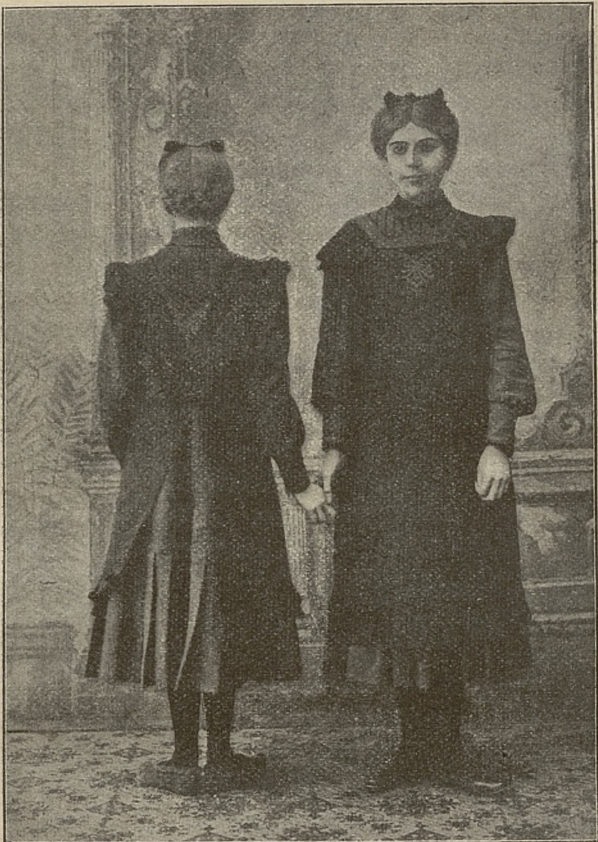


Rys. 8. Obuwie systemu Schultze-Naumburga, zapewnia stopie wygląd normalny widoczny na lewe stronie rysunku.



Rys. 9. Obuwie z modnemi nosami wywołuje zniekształcenia stopy widoczne na lewej stronie rysunku.

Wogóle, jak to zaznaczono wyżej, ubranie powinno być, o ile możności lekkie, z tego więc względu powinno



Rys. 10.

Dziewczynki w sukni zreformowanej i fartuszku zreformowanym (stopy w pantoflach szkolnych).

obywać się bez zbytecznego ozdabiania falbankami i t. p., nie powinno uciskać ciała, ale z drugiej strony ma przylegać do ciała, lub też poszczególne jego części do siebie, by, o ile się to da, tarcie zmniejszało ucisk ubrania na barki,

któremu można zapobiec skutecznie przez dokładne dopasowanie poszczególnych szczegółów ubrania.



Rys. 11.
Dziewczynki w sukienkach zreformowanych i pantoflach szkolnych.

W ubraniu dziewcząt dbać nadto należy, by guziki różnych części ubrania nie przypadały, o ile się to da uskutecznić, na linji prostej pod piersiami, przez co zapobiegniemy ich przygniataniu. *W. Jezierski.*

O potrzebie bibljoteki szkolnej i nauczycielskiej.

Potrzeba uzupełniania swych wiadomości odczuwaną bywa przez wszystkich wykształconych, a myślących ludzi; wagi zaś szczególniejszej nabiera dla nauczyciela, który, chcąc wychowańcom swym dawać prawdziwą wiedzę, sam musi nieustannie śledzić jej postępy.

Wynika stąd konieczność zapoznawania się przynajmniej z najcelniejszemi pracami, które się ukazują w zakresie danej gałęzi nauki, zatym konieczność nabywania coraz to nowych książek.

Jednak środki nauczycielskie rzadko kiedy pozwalają na taki zbytek, jakim wśród naszych dotychczasowych stosunków jest posiadanie zasobnego księgozbioru; w razie potrzeby zaczyna się wędrówka po zamożniejszych kolegach, czytelniach prywatnych i t. d., często z jedynym niewątpliwym skutkiem—zmarnowania dużej ilości czasu.

Podobny los staje się udziałem nietylko pedagogów: doświadcza go też u nas większość ludzi, pracujących na niwie umysłowej—i oto jednym z marzeń, coraz natarczywiej domagających się urzeczywistnienia, staje się bibljoteka ogólna, łatwo dostępna, a zaopatrzona jeżeli nie we wszystkie, to przynajmniej w ważniejsze dzieła, które się danej specjalności tyczą.

Książnicę taką, jak mają Paryż, Londyn, Wiedeń i t. p., będziemy mieli z czasem, gdy wrócą do nas zbiory Załuskich, liceum Krzemienieckiego i inne, a my do nich dodamy późniejszy nasz dorobek. Lecz nim bibljoteka publiczna — w najszerszym tego słowa znaczeniu— otworzy swe podwoje, sprobujmy ją zapoczątkować, tworząc tymczasem bibljotekę dla nauczycieli. Myśl ta nie jest zgoła niepodobną do wykonania, a przyobleczenie jej w ciało ułatwiłoby niezmiernie nam, nauczycielom, samokształcenie, o którego zaniedbanie tak często dajemy się, a nawet sami lubimy wzajemnie pomawiać!

Jest nas tak wielu w Warszawie, że ze składek miesięcznych, choćby niedużych, uzbierałaby się spora suma; za nią możnaby rozpocząć gromadzenie książek. Reszty dokonałaby ofiarność publiczna, a raczej dobrze zrozumiany interes ogółu, dla którego kwestja posiadania odpowiednio wykształconych nauczycieli nie może być rzeczą obojętną; wreszcie, możeby na razie do takiej bibljoteki udzielili swych zbiorów ci, którzy sami dla siebie potrafili zgromadzić jakie takie zasoby: byłaby to wielka z ich strony dla dobra publicznego ofiara, ale przecież te pożyczki zostałyby zwrócone możliwie szybko, w miarę stopniowego rozwoju instytucji — wątpić zaś o nim chyba niepodobna. Jednakże nie na tym koniec: obok zbioru dzieł, któreby uzupełniały wykształcenie nauczyciela, powinienby istnieć jeszcze zbiór inny.

Wykładający literaturę, zwłaszcza polską, bardzo często są w kłopocie, gdy chcą swych uczniów lepiej zapoznać z utworami danego autora. Wyjątki, zamieszczone w wypisach, nie zawsze dają o nim należyte pojęcie; innym znow razem wykładający uważałby za odpowiedni dla danej klasy inny jakiś urywek do odczytania; niektóre rzeczy wreszcie należy dac poznać w całości, dotąd zaś bardzo niewiele mamy tanich wydań poszczególnych autorów, zwłaszcza jeżeli idzie o wieki ubiegłe. Podobnież smutnie, po największej części, przedstawia się sprawa pomocy naukowych w innych przedmiotach. Zaradziłaby

tym brakom bibljoteka szkolna, wspólna dla wszystkich średnich zakładów naukowych, jedna na całe miasto, a za to dobrze zaopatrzona. Dotychczasowe usiłowania poszczególnych szkół, nigdy zupełnym—dla braku środków —nie uwieńczone powodzeniem, złączone wydałyby świetny rezultat i mielibyśmy jeden, ale dobry zbiór pomocy naukowych.

Zarówno jedna książnica, jak druga, winny powstać niatylko w Warszawie, ale i w każdym z większych miast prowincjonalnych, t. j. wszędzie, gdzie są szkoły i nauczyciele. Mogłyby być one szczuplejsze lub zasobniejsze— w miarę nagromadzenia środków materjalnych — lecz istniećby musiały i muszą, jeżeli sprawę nauczania rzeczywiście chcemy pchnąć naprzód. Bibljoteki szkolne ułatwią dzieciom naszym możność kształcenia umysłu i serca; bibljoteka nauczycielska rozwiąże kwestję niemniej ważną: da ona możność niejako dopływu świeżej krwi do znękanego mózgu nauczyciela, podtrzyma jego zdolności umysłowe i uchroni je od wyjałowienia.

A drogą do tego samopomoc: ta ścieżka, mało dotąd wydeptana w naszym społeczeństwie, jeżeli nie najkrótsza, za to najpewniej doprowadzi do celu.

Helena Willman-Grabowska

Z literatury pedagogicznej.

Iza Moszczeńska. *Nasza szkoła w Królestwie Polskim Uwagi na czasie. Lwów 1905 (str. 78).*

Jak powyższy nagłówek wskazuje, nie jest to ani historja szkoły, ani wyczerpujące dzieło o jej formie, lecz broszura, która w żywy i barwny sposób wskazuje nam pracę na dziś i na jutro—zbudowanie nowej szkoły polskiej, będącej zupełnym przeciwstawieniem dotychczasowej rosyjskiej nietylko pod względem metod używanych, lecz przedewszystkim pod względem ducha jaki w niej zapanuje. „Z narzędzia ucisku powinna się stać ona rozsadnikiem idei wolnościowych, z tortury umysłowej—umysłową biesiadą dla młodzieży, z więzienia — ogrodem, w którymby latorośle ludzkie bujnie rozkwitały, wchłaniając w siebie słoneczne światło prawdy i ciepłe powiewy humanitarnych prądów“. Pierwszą reformą konieczną jest udostępnienie nauki wszystkim dzieciom bez wyjątku, a tym samym otworzenie szkół wszelkich typów w potrzebnej dla kraju ilości. Szkoły prywatne, które w dzisiejszej przełomowej chwili stały się jedynym przytułkiem dla całych rzesz młodzieży, nie rozwiązują kwestji; w przyszłości skoro kraj tylko zyska autonomję, a budżet szkolny będzie w naszych rękach, należy koniecznie założyć potrzebną liczbę szkół rządowych, oddanych pod władzę *miejsco-*

wej komisji edukacyjnej. Autorka, określając bliżej zadanie tej najwyższej instytucji wychowawczej, dzieli jej czynność na trzy działy:

1) informacyjny, obejmujący statystykę szkolnictwa i inspekcję nauczania prywatnego; inspekcję mającą na celu nie jak rosyjska stawianie mu przeszkód, lecz sprawdzanie jego wartości i rezultatów;

2) organizacyjny t. j. wypracowywanie planów, programów, wybór metod i reforma szkół, będących pod bezpośrednią jej władzą;

3) finansowy t. j. gromadzenie funduszu szkolnego i odpowiednie zagospodarowanie nim.

Ustanawiając taką władzę nad szkołami, niemniej autorka jest gorącą zwolenniczką swobody nauczania, którą pojmuje jako możność zakładania szkół prywatnych o programie i metodach, wybranych dowolnie przez ich założycieli i kierowników. Wobec dobrych i licznych szkół rządowych, szkoły prywatne utrzymają się o tyle, o ile wytrzymają z niemi konkurencję, t. j. korzystając z większej swobody, prędzej wprowadzą i wypróbują zbawienne dla postępu wychowania reformy.

Zgadzając się z autorką, że w warunkach takich szkolnictwo mogłoby się rozwijać nader pomyślnie, czego dowód mamy np. w Danji, muszę zwrócić uwagę, że projekt przez nią podany, potrzebowałby szerszego rozwinięcia i pogłębienia, gdyż w obecnej swej formie budzi pewne wątpliwości i zarzuty ze strony nauczycieli, obawiających się, czy owa komisja nie byłaby dla nich władzą zbyt krępującą — obawy, mające źródło w obserwacji stosunków niemiłych pomiędzy władzą szkolną a podwładnemi jej nauczycielami, stosunków, które niestety! wytworzyły się nietylko w Rosji, lecz i we wszystkich niemal państwach na Zachodzie.

Obmyślając więc organizację naszego szkolnictwa w przyszłości, należałoby naszym zdaniem określić bliżej stosunek przyszłej komisji edukacyjnej do ogólnych konferencji nauczycielskich i poszczególnych rad pedagogicz-

nych każdej szkoły. Stosunek ten musi się stosować nie do tego, co już było lub jest w innych krajach, lecz do spółczesnych wymagań i ideałów pedagogiki. Nasza komisja edukacyjna w wieku XX-ym nie może już być tym samym, czym była sławna jej poprzedniczka z końca XVIII-go stulecia, jakkolwiek znacznie wyprzedziła swe czasy. Mając przekonanie, że autorka projekt swój rzuciła celem wywołania pewnej nad nim dyskusji, pozwolę sobie wypowiedzieć parę uwag w tej sprawie nie jako krytykę omawianej książeczki, lecz jako zachętę do jej pilniejszego czytania i rozważania.

Wszystkie dotychczasowe ministerja oświaty, komisje, rady szkolne, a nawet znaczna część literatury pedagogicznej jest nawskroś przesiąknięta starym dogmatem, że zbawienie szkoły stanowi jedna jakaś doskonała metoda, która zawsze i wszędzie dobre wyda owoce. Stąd każda taka komisja czy grono osób, pragnących podnieść szkołę, przedewszystkim stara się opracować dokładny program, napisać bardzo szczegółową instrukcję dla nauczycieli i dać im do rąk najlepiej do tego programu i instrukcji przystosowane podręczniki. Nieliczni tylko heretycy, do których zalicza się i niżej podpisana, nie sądzą aby to była najlepsza droga do podniesienia i postępu szkoły. Powodzenie jej zależy przedewszystkim od dwuch czynników: od ludzi t. j. od nauczycieli, odpowiednio przygotowanych do swego zawodu, oraz od korzystnych warunków pracy, t. j. od takiego urządzenia szkoły, iżby dobry, ogólnie i pedagogicznie wykształcony nauczyciel miał możność ideały spółczesnej pedagogiki wcielać w życie.

Instrukcja szczegółowa jest środkiem połowicznym i często zawodnym. Dobry nauczyciel t. j. nauczyciel świadomy celów i środków nauczania obejdzie się bez niej; zły z najlepszą instrukcją popełniać będzie rażące błędy pedagogiczne i dydaktyczne. Ale najlepszy nauczyciel nic nie poradzi wobec warunków, uniemożliwiają-

cych pracę np. choćby kto najsilniej był przejęty poszanowaniem dla indywidualności dziecka, zasady swej nie wprowadzi w życie, mając w jednej klasie 60-u lub 80-u uczniów; choćby kto najbardziej uznawał potrzebę ćwiczeń fizycznych na świeżym powietrzu, nie zastosuje ich, gdy szkoła nie posiada odpowiedniego dziedzińca lub placu i t. d.

Zadaniem więc przyszłej komisji edukacyjnej powinno być przedewszystkim podniesienie wykształcenia nauczycieli; następnie zaś nietylko opracowanie programów, metod i podręczników, lecz obmyślenie takich warunków, w których te programy i metody wydałyby dobre owoce. Objaśnię to na przykładzie. Jeśli dzieci klasy I-ej szkoły ludowej nie robiły dostatecznych postępów w czytaniu, dotychczasowe rady szkolne widzą przyczynę jedynie w błędnym układzie elementarza, więc pracują nad jego ulepszeniem, a następnie wydają surowe przepisy, że nauczycielom nie wolno używać innego elementarza prócz poleconego przez radę szkolną, a w tym elementarzu „nie wolno zmieniać porządku liter", w ustępach do czytania „nie wolno rozszerzać ani skracać treści, tylko objaśniać to, co jest w książce", jak brzmią przepisy Rady szkolnej galicyjskiej. Tymczasem nasza komisja edukacyjna powinnaby postąpić inaczej: zbadać warunki, w jakich odbywa się nauka początkowa; może główną przyczyną jej niepowodzenia jest fakt, że do klasy I-ej nauczyciele są obowiązani przyjmować wszystkie dzieci, które ukończyły przepisany prawem rok 6-ty czy 7-my, choćby ich rozwój nie był z metryką w zgodzie t. j. nie pozwalał na rozpoczęcie nauki systematycznej. Zrozumiawszy to, komisja edukacyjna wydaje odpowiednie rozporządzenie: dzieci zgłaszające się do szkoły, powinny przed zapisem podlegać pewnemu badaniu co do rozwoju fizycznego i umysłowego; gdy ten rozwój na podstawie opinji lekarza szkolnego i nauczyciela okaże się zbyt nizki, termin rozpoczęcia nauki odkłada się do następnego roku. Taki przepis konsekwentnie stosowany, oszczędziłby nauczycielom i dzie-

ciom wielu ciężkich i bezskutecznych wysiłków, a ulepszeniom metody elementarza, któreby się w tych warunkach okazały konieczne, zapewniłby większe powodzenie. Co zaś do samych programów, metod i podręczników, to, w przeciwieństwie do rad szkolnych dotychczasowych, przyszła komisja edukacyjna, stojąca na poziomie spółczesnych wymagań pedagogiki, powinnaby pamiętać, że pierwszym prawem dla nauczyciela jest natura dziecka, z którym ma do czynienia, a najlepszą metodą będzie zawsze ta, która jest najlepiej zastosowaną do potrzeb umysłowych danego ucznia, lub grupy uczniów. W imię tej zasady komisja edukacyjna powinnaby się ograniczać do ogólnego określenia celu i programu szkoły, oraz zasadniczego charakteru jej metod, wystrzegając się wszelkich instrukcji zbyt szczegółowych, któreby nauczyciela krępowały w wykonaniu pomysłów własnych, uwzględniających odrębne właściwości dzieci i odrębne warunki, w jakich się rozwijają. Wszyscy nauczyciele np. muszą uznać konieczność stopniowania trudności we wszelkiej nauce, a stąd i przyjąć pewien określony porządek w elementarzu, ale czyż najlepszym wcieleniem tej zasady w życie, będą przepisy galicyjskie, które przytoczyliśmy wyżej.

Jeden nauczyciel trafi w swej szkole na typ dziecka miejskiego, czy wielkomiejskiego, które wstępując do szkoły, zna już niektóre litery, a nawet bawiło się w przerysowywanie tytułów gazet czy szyldów; więc jeśli ma choć odrobinę talentu pedagogicznego, nie będzie dzieci podobnych nudził ćwiczeniami przygotowawczemi, lecz śmiało za punkt wyjścia weźmie te litery, które są im znane, a przez to tym łatwiej wtajemniczy swą gromadkę w sztukę czytania i pisania. Drugi w jakimś zakątku na wsi spotka się może z dziatwą, dla której będzie obcym to co doskonale znają dzieci miejskie, a przeciwnie znanym i blizkim to, o czym małe mieszczuchy żadnego nie mają pojęcia, w takich warunkach najlepszy elementarz może zawierać mnóstwo wyrazów niezrozumiałych i trudnych

do wytłumaczenia, więc nauczyciel wpada na pomysł oryginalny: uczy pisać i czytać bez elementarza, sam pisze na tablicy lub układa z liter ruchomych sztuczne wyrazy i zdania, a książkę daje dzieciom do ręki dopiero wtedy, gdy dzięki pogadankom i ćwiczeniom językowym, które jednocześnie z nauką czytania poprowadzi, wzrośnie zasób pojęć i wyrazów dzieci, do tego stopnia, że styl książkowy nie będzie im sprawiał trudności. Takie odstępstwo od zwykłego szablonu, uważane w disiejszych czasach niemal za przestępstwo, jako przekroczenie instrukcji, przyszła komisja edukacyjna przyjmie życzliwie; owszem zachęcać będzie nauczycieli do samodzielnej pracy nad postępem metod nauczania i popierać wszelkie dążenia w tym kierunku. Nie zrzekając się wydawania przepisów ogólnie obowiązujących i pewnej kontroli nad szkołami co do zachowania w nich podstawowych zasad pedagogiki i metodyki, w szczegółach nauczania pozostawia szkołom i nauczycielom jak najszerszą swobodę i nie narzuca z góry niczego, lecz *proponuje* pewne zmiany co do metod i środków nauczania; projekty swe przesyła do rozpatrzenia konferencjom i zjazdom nauczycielskim lub radom pedagogicznym, żądając tylko, aby zakomunikowano jej motywy przyjęcia lub odrzucenia; rozpisuje też ankiety do szkół, które na jej propozycję wprowadziły jakąś zmianę, aby poznać jak ta zmiana przedstawia się w praktyce, w jakich warunkach jest możliwą i pożądaną, a w jakich nie można jej stosować; nawzajem komisja przyjmuje chętnie do rozpatrzenia wszelkie projekty reform w szkolnictwie, przesłane jej czy to przez zjazdy czy stowarzyszenia nauczycielskie, czy też przez poszczególnych nauczycieli; — nie wymagając bezwzględnie, aby wszystkie szkoły tych samych używały podręczników, komisja zwraca uwagę na braki literatury w tym kierunku, i dla ich zapełnienia bądź ogłasza konkursy na napisanie dobrych książek, bądź wydaje swoim kosztem dziełka, które pomimo swych zalet nie znalazłyby łaski u spekulantów— księgarzy, wskrzeszając tym sposobem chlubną tradycję

Towarzystwa do ksiąg elementarnych, ściśle z naszą dawną Komisją złączonego. Przy takiej postawie władzy szkolnej nietylko szkoły prywatne, którym autorka wyznacza ważną misję rozsadników postępu, lecz i rządowe uchroniłyby się od „niebezpieczeństwa skostniałości i rutyny" i posiadałyby w pewnym zakresie wolność nauczania. Szkoły prywatne mogłyby być lepsze lub gorsze od rządowych, ale nie sądzę, iżby należało od początku dążyć do zmniejszenia ich liczby i nie przypuszczam, aby znaczne ich zredukowanie było pożądane w pierwszych latach po otrzymaniu autonomji.

Chcemy mieć przecież nietylko polskie szkoły publiczne, lecz dobre szkoły publiczne, a dobre szkoły nie mogą mieć ani klas przepełnionych, ani nauczycieli przymierających głodem, lub przeciążonych pracą, ani pomieszczeń, urągających elementarnym zasadom higjeny; takie szkoły są dość kosztowne, więc niewiadomo, czy liczba szkół na którą pozwoliłby budżet szkolny, będący w rozporządzeniu komisji, byłaby dostateczną w stosunku do liczby dzieci, potrzebujących nauki. W takich warunkach prawdziwą deską ratunkową są szkoły prywatne, a nawet komplety. Dopiero gdy będziemy tak bogaci, że kraj cały pokryje się szkołami publicznemi, dającemi możność wszystkim dzieciom bez wyjątku uczenia się w klasach po 20—30 uczniów, możnaby uważać szkoły prywatne i komplety za zbytek i wyjątek. Naturalnie jest rzeczą bardzo pożądaną, żeby szkoły prywatne nie były prowadzone jako przedsiębiorstwo, lecz zawsze miały charakter instytucji społecznej bez względu na to, czy utrzymywać je będzie osoba prywatna, czy jakaś instytucja, stowarzyszenie, gmina, lub inna jednostka samorządna. Co do gmin wiejskich, to autorka radaby wprowadzić pewne ograniczenie swobody nauczania, gdyż nie sądzi, by „*decydowanie o programie metodzie i treści nauczania* można pozostawić zgromadzeniom gminnym, złożonym z ludzi ciemnych a nieraz i analfabetów". Obawy autorki są słuszne, a mają one źródło w rozprawach, które toczono w ostatnich czasach

na temat udziału rodziców w prowadzeniu szkoły. Przez długie lata rodzice, a w ich osobie społeczeństwo całe, nie miało żadnego głosu w sprawach szkolnych, więc słusznie upomina się obecnie o swoje prawo, ale sądzę, że co do zakresu tego prawa zaszło pewne nieporozumienie. Rodzice wykształceni czy niewykształceni, analfabeci nawet mają, jako wychowawcy, niewątpliwie prawo wglądać w całość wychowania swych dzieci, a więc porozumiewać się ze szkołą, która wspólnie z niemi nad tym wychowaniem pracuje, a nawet oceniać krytycznie jej wpływ korzystny lub niekorzystny na rozwój umysłu i charakteru dzieci; ale to prawo bynajmniej nie upoważnia nikogo do decydowania o programie, metodzie i zakresie nauczania, bo o tym decydować mogą tylko specjaliści—pedagodzy. Jeżeli żaden lekarz, uznający prawo społeczeństwa do wglądania w urządzenie szpitali, nie zgodziłby się jednak, aby rodzice czy opiekunowie dawali mu rady, jak ma leczyć ich dzieci, czy wychowańców, lecz chętnie wysłucha, a nawet sam poprosi o informacje co do objawów choroby, właściwości organizmu dziecka, niektórych szczegółów z jego pierwszego dzieciństwa i t. d., tak i nauczyciel nie powinien się wcale pytać rodziców o program, treść i metodę nauczania, lecz tylko o charakter i zdolności dziecka; —rodzice mogą tylko wybrać odpowiedniego specjalistę, budzącego ich zaufanie, i jemu leczenie lub naukę dziecka powierzyć, zastrzegając sobie zresztą prawo kontroli nad jego postępowaniem. Pogląd przeciwny, często głoszony w ostatnich czasach, opiera się na zakorzenionym przesądzie, że na pedagogice zna się każdy, kto ma dzieci lub opłaca podatek szkolny. Pogląd ten należałoby zwalczać przedewszystkim wśród sfer inteligientnych, które już dziś wprowadzają go w życie w niektórych szkołach średnich prywatnych nieraz z rzeczywistą dla pedagogiki szkodą, gdy zaś zmiana zapatrywań w tym razie nastąpi, swoboda nauczania wejdzie na właściwą drogę. Gmina czy inne stowarzyszenie, zakładając szkołę, nie będzie się uważała za kompetentną w układaniu programu, lecz powierzy tę

sprawę uproszonym przez siebie pedagogom, zastrzegając sobie tylko prawo wyboru nauczycieli z pośród przedstawionych sobie kandydatów, gdyż nauczyciel, nie budzący zaufania rodziców, nauczyciel, narzucony z góry przez władzę choćby tak idealną, jaką pragnęlibyśmy mieć naszą przyszłą komisję, nigdy nie będzie miał dostatecznego wpływu na dzieci i nieraz może się stać powodem ostrych kolizji między domem a szkołą.

Zresztą musimy dodać, że o udziale rodziców w radach pedagogicznych i o kontroli społeczeństwa nad szkołami autorka wypowiada na dalszych stronnicach swej książeczki bardzo trafne uwagi. Tam też znajdziemy szkic programu szkoły ogólno kształcącej, jednolitej na niższym stopniu, a na wyższym podzielonej na parę wydziałów zgodnie ze zdolnościami i upodobaniami specjalnemi uczniów, wyodrębnionej od wszelkich szkół zawodowych, a koedukacyjnej od początku do końca. Szeroko też rozważa sprawę wykształcenia nauczycieli i ich położenia społecznego, żądając dla przyszłych pedagogów nie seminarjów nauczycielskich dzisiejszego typu, lecz akademji pedagogicznych, oraz praktyki w szkole *wzorowej*. W końcu zaś w słowach, przejętych jak cała książka, miłością postępu światła w narodzie, mówi o uniwersytetach i ich ważnej roli kulturalnej. Nie podziela utylitarnego i ciasnego poglądu na wiedzę, uważającego „naukę dla nauki" za zbytek i egoizm jednostek, lecz mówi: „Im wyżej sięga myśl naukowa wybitnych jednostek, tym większą cześć dla nauki i większe dla niej zamiłowanie budzić może wśród inteligiencji zawodowej, a im poziom inteligiencji jest wyższy, tym lepszych, światlejszych kierowników mieć będą masy". Zresztą myśli słusznych jest jeszcze bardzo wiele w małej broszurze p. Moszczeńskiej, lecz umyślnie ich nie przytaczałam, aby czytelnik sam rzecz tę przeczytał i rozważył wszechstronnie jak na to zasługuje.

Aniela Szycówna.

Julja Unszlicht-Bernsteinowa. *Przebłyski nowych form wychowawczych. Warszawa 1906. (str. 22).*

W odbitce odczytu, wygłoszonego w Krakowie, znajdujemy wiązankę myśli nowych o wychowaniu. Są to myśli nowe nie w tym znaczeniu, że je autorka poraz pierwszy porusza, lecz w tym, że są one wyznawane przez nową pedagogję.

Szkoła spółczesna jest złą na wszystkich swoich szczeblach. Szkoła elementarna zdąża przedewszystkim do celów pożytecznych dla państwa nie zaś dla wychowawców, szkoła ta nie wyrabia zdolności do samodzielnej pracy umysłowej i nie kształci poczucia człowieczeństwa. Szkoła średnia nie wychowuje, a tylko uczy; daje mnóstwo najrozmaitszych oderwanych wiadomości nie uzdalniając do samodzielnego myślenia. Istniejące obecnie nieliczne szkoły wzorowe tym się różnią od przeciętnego typu szkoły średniej, że wprowadzają u siebie właśnie pierwiastek wychowawczy i dążą do harmonijnego rozwijania wszystkich władz ciała i ducha swych wychowańców.

Wszakże i te szkoły mają poważne braki. Po pierwsze nie stanowią one zamkniętej w sobie całości, a są uważane za stopień przygotowawczy do szkół wyższych.

Powtóre i szkoły wzorowe już przez to, że są *szkołami*, wywierają wpływ niwelujący na indywidualności uczniów, koszlawią i gwałcą, to, co powinno być najświętszym dla wychowawcy. Być może, że postęp w szkolnictwie wyrazi się w przyszłości w zorganizowaniu oświaty na drodze szeroko pojętego samouctwa.

Do osiągnięcia wszakże postępów na polu pedagogji trzeba nam przedewszystkim dobrych wychowawców, gdyż może żadna praca nie jest w tym stopniu twórczą, co praca wychowawcy — byleby on „miał duszę i patrzał w duszę".

Niestety, kończy pani Bernsteinowa, dziś jesteśmy jeszcze bardzo ubodzy, brak nam zupełnie ludzi obejmujących całokształt wychowania—brak dobrych wychowawców. *M. K.*

Aniela Szycówna. *Zadania nauki języka polskiego w szkole ludowej. Warsz. 1906 (str. 22).*

Krótka broszurka p. Szycówny, jak wszystko, co wychodzi z pod pióra tej autorki, opiera się na psychologicznym podłożu, wyjaśniając, że dzieci, wstępujące do szkoły ludowej nie posiadają wielu pojęć, dotyczących najbliższego otoczenia, innych zaś niejasnych i nieścisłych nie umieją wyrazić słowami. To uwydatnia nauczycielowi zadanie: trzeba rozwinąć umysł dziecka i nauczyć je przystosowywania wyrazów do pojęć.

Cel nauczania języka ojczystego autorka określa jako doprowadzenie ucznia 1) do rozumienia języka zarówno potocznego, jak książkowego, „języka poetów i myślicieli narodowych", 2) do używania go, jak posłusznego narzędzia myśli, 3) do odczuwania jego ducha i piękna.

Toteż autorka nie ogranicza się gramatyką, usiłuje nadto wprowadzić do szkoły ludowej wiadomości o stylu i jego ozdobach, każe czytać wzorowych pisarzów i dawać o nich wiadomości dzieciom. We wskazówkach dotyczących poprawy ćwiczeń p. Sz robi bardzo cenną uwagę, że nauczyciel nie powinien tępić zwrotów ludowych, o ile te są zgodne z duchem języka i stanowią jego bogactwo. Co do kursu gramatyki, zaznacza, że ma on być możliwie krótki, ale jednocześnie poleca wprawiać dzieci w tworzenie jednych wyrazów od drugich, aby wzbogacić ich słownik.

Są to wszystko drogowskazy cenne, które inteligientny nauczyciel zużytkować potrafi, aby wyjść z ciasnej rutyny, dalekiej od zastanawiania się nad zadaniami nauki języka polskiego w szkole ludowej.

Wskazówek bliższych metodycznych za mało jest w krótkiej broszurze p. Szycówny i pod tym względem uzupełnia ją rozdział o języku polskim tejże autorki w książeczce zbiorowej: „Jak prowadzić początkowe nauczanie". Tu wskazane są pewne podręczniki stanowczo, i na nich, np. na „Małym Elementarzu" R. M. oparty jest szczegółowy sposób nauczania.

W „Zadaniach nauki języka polskiego" autorka wskazuje po kilka równoległych podręczników, stamtąd więc nauczyciel brać będzie wiadomości, gdy wyczerpie „Pierwsze czytanki" R. M. i „Snopek" najodpowiedniejsze ze względu na taniość i specjalnie do potrzeb wsi zastosowany materjał. Niepotrzebnie jednak p. Sz. poleca tam przestarzałe i nudne książeczki H. Wernica, oraz wypisy Bądzkiewicza.

Wł. Weychertówna.

Bolesław Koskowski. *Jak wychować demokrację? Warszawa 1906 (str. 38).*

Autor, stwierdziwszy, że „demokracja jest to społeczeństwo, którego wszyscy członkowie pośrednio lub bezpośrednio powołani są do spółudziału w rządach i stanowieniu praw"—zaznacza, że porządek demokratyczny grozi pewnemi niebezpieczeństwami wynikającemi z równości. Niebezpieczeństwa te, to z jednej strony anarchja z drugiej poddaństwo. Uniknąć ich można tylko przez odpowiednie wychowanie, rozwijające w równym stopniu samodzielność, inicjatywę, miłość wolności, jak i poczucie solidarności społecznej.

Określając bliżej rodzaj wychowania, odpowiadającego potrzebom demokracji, a w szczególności naszego, społeczeństwa, które niewątpliwie wkrótce demokratyczny ustrój polityczny otrzyma, autor popełnia dość grubą omyłkę. Ma on bowiem ciągle na względzie tylko wychowywanie „warstw ludowych w duchu demokratycznym", to jest przygotowanie ich do udziału w życiu publicznym, zapominając, że u nas do tej pory żadna warstwa udziału w życiu publicznym nie brała, żadna zatym do niego przygotowana nie jest, żadna też jeszcze nie po-

siada kwalifikacji do przewodniczenia innym w tej mierze. W duchu demokratycznym należałoby zatym kształcić młodzież bez różnicy warstw społecznych.

Koleżeństwo, o którym prezydent Roosevelt, cytowany przez autora wypowiedział tak ładne zdanie, któremu przypisuje tak ważne znaczenie dla zacierania antagonizmów politycznych i społecznych, powinnoby działać w tym kierunku już na ławie szkolnej, jeżeli wpływ ten ma być głęboki i trwały.

Wyodrębnienie szkoły ludowej z całokształtu szkolnictwa, a nawet przeciwstawianie jej szkołom innym, jest więc już samo przez się niedemokratycznym.

Autor posługuje się dość często cytatami komentowanemi przez siebie nie zawsze szczęśliwie. Gdy np. profesor Croiset mówi, że „inteligiencja powinna być nawskróś naukową", p. K. w dalszym ciągu snując nić z tego kłębka dodaje: „Poza Opatrznością wierzymy tylko w naukę". W dalszym ciągu tłomaczy, „nie pragniemy, aby wszyscy posiadali całkowitą wiedzę. Ani to możliwe, ani pożądane". Trudno zrozumieć, co autor określa wyrazem „całkowita wiedza" i czy uważa za rzecz możliwą, by ją ktokolwiek posiadał, Na szczęście po tym niefortunnym zwrocie następuje znacznie jaśniejsza i trafniejsza uwaga Renana, że nie chodzi o to „by wszyscy brali udział w pracy naukowej, lecz żeby wszyscy brali udział w rezultatach pracy naukowej".

Pozatym wypowiada pan K. dosyć trafne uwagi o kierunku wychowania szkolnego streszczając je w trzech żądaniach:

„Wychowanie szkolne powinno dążyć do stworzenia:

1. Zdrowego rozumu, jasnego i metodycznego.

2. Indywidualności mocnych i społecznie solidarnych.

3. Zamiłowania piękna".

Są to—co prawda—ogólniki, ale nic im zarzucić nie można.

Wychowanie nie zamyka się wyłącznie w szkole; życie jest również szkołą. Pan K. przywiązuje wielką wagę do instytucji samorządu lokalnego, jako dających pole do wyćwiczenia zdolności niezbędnych w praktyce życia publicznego. Tęż samą rolę wychowawczą spełnia udział w życiu stowarzyszeniowym.

Mówiąc o zadaniach najbliższej chwili p. K. wygłasza zdanie ogromnie popularne, ale wielce niebezpieczne. Ponieważ „W rękach ludu spoczną losy kraju", zatym trzeba lud kształcić i wychowywać wszelkim kosztem, wszelkiemi wysiłkami, choćby za cenę powstrzymania rozrostu naszej kultury w innym kierunku, w górę. „Wolę szkołę ludową, niż muzea naukowe, przekładam dzielnego wójta włościanina nad uczonego męża stanu i t. d. i t. d."

Nie wątpię, że słowa te, wypowiedziane na wielkim publicznym wiecu, wywołałyby gorące oklaski, natomiast sykaniem przyjętoby następujące skromne pytanie: „Kto będzie kształcił lud, gdy zabraknie uniwersytetów, akademji, muzeów naukowych i dobrych szkół średnich!" Gdy zaś nie będzie uczonych i dzielnych mężów stanu, kto zapewni dzielnemu wójtowi włościaninowi niezależność tej gminy, w której on pracuje, kto zabezpieczy nienaruszalność samorządów lokalnych i nienaruszalność zasadniczych swobód politycznych? Skąd się weźmie światło na „nizinach", gdy słońce wytwarzające je, gdy ogniska wiedzy wygasną? ile będzie warta oświata, jaką inteligiencja wśród ludu szerzyć będzie, gdy sama ta inteligiencja umysłowo upadnie, gdy „rozrost kultury umysłowej w górę" zostanie powstrzymany?

Uczyć lud czytać na to, by wśród niego rozpowszechniać niedorzeczne książki, to wcale nie znaczy lud oświecać. Sama walka z analfabetyzmem wprawdzie toruje drogę oświacie, ale toruje ją również i obskurantyzmowi, jeżeli w rękach jego wyłącznie spoczywa tak potężna broń jak papier, czcionka i czernidło drukarskie.

Trzeba lud kształcić i wychowywać wszelkim kosztem, ale wyrazem *lud* trzeba objąć wszystkie klasy społe-

czne. Wszystkie potrzebują nowego systemu wychowania, aby odpowiedzieć wymaganiom chwili, gdyż zmieniają się warunki bytu i warunki działalności dla nich wszystkich. Jakkolwiek zaś „całkowitej wiedzy" nie posiądzie ani żadna jednostka, ani żadna klasa społeczna, trzeba jednak, aby całkowity obszar wiedzy był dla wszystkich dostępny, aby dobrym zasadom demokratycznym nie wydzielać porcji odpowiednio do stanu ucznia, nie urządzać, jak na folwarkach lub w jezuickich pensjonatach „pierwszego stołu" t. j. uniwersytetu i szkoły średniej dla „państwa", a drugiego stołu dla „pospólstwa" pod postacią szkoły ludowej, lecz dążyć do rozrostu kultury umysłowej zarówno wszerz i wgłąb jak i wzwyż, by stała się dostępną dla wszystkich w miarę wrodzonego uzdolnienia.

Nauka także powinna być demokratyczną, t. j. nie powinna być przywilejem niektórych, lecz prawem wszystkich. *I. M.*

Redaktor i wydawca: *St. Kalinowski.*

Księgarnia Naukowa w Warszawie, Krucza 44.

Wydawnictwa własne i otrzymane na skład główny.

	Rb.	k.
Abramowski E. Dusza i ciało	1	50
Barbanell A. Rewizja etyki	1	20
Bem Antoni Gustaw. Szkice literackie. Wydanie pośmiertne z portr. autora i przedmową Ign. Chrzanowskiego	3	20
Brückner A. Cywilizacja i język		80
Brückner A. Starożytna Litwa. Szkice histor. i mitolog. .	1	20
Brückner A. Różnowiercy polscy	1	80
Bücher K. Szkice ekonomiczne		80
Butler Józefina. Mój pochód krzyżowy		60
Drogoszewski A. Władysław Syrokomla	1	—
Duclaux E. Higjena społeczna	1	—
Feldman W. O twórczości Wyspiańskiego i Żeromskiego .	1	—
Flatau E. Dr. Ustrój nerwowy w świetle najn. badań. . .		20
Gide K. O Kooperatywach spożywczych	1	—
Głos kobiet w kwestji kobiecej	2	—
Golińska-Daszyńska Dr Z. Alkoholizm i społeczeństwo .		10
Golińska-Daszyńska Z. Teoretyczne podstawy polityki społecznej		50
Gomme G. L. Folklor w etnologji		80
Gostomski W. Arcydzieło poezji polskiej: „Pan Tadeusz“ .	1	—
Grosse E. Początki sztuki z ilustracjami	1	20
Herrmann E. Przyczynek do psychologji ludów.		20
Karpowicz St. Zabawy i gry pod względem wychowawczym		40
Karpowicz i Szycówna. Nasza literatura dla młodzieży. .		60
Key Ellen. Trwonienie sił kobiecych		60
Konic H. Dzieje prawa małżeńskiego w Królestwie Polsk.	2	—
Koszutski St. Rozwój ekonomiczny Królestwa Polskiego w ostatnim 30-leciu	3	—
Koszutski St. Nasz przemysł wielki na początku XX stul.		80
Kowalewski M. Zarys początków i rozwoju rodziny i własn.	1	—
Kowalski Z. J. Stan zdrowia i warunki higjeniczne Stud. Uniwersytetu Warszawskiego		40
Kramsztyk St. Szkice przyrodnicze. Zbiór I.	1	20
Krusiński St. Szkice ekonomiczne i filozoficzne		60

	Rb.	k.
Krzeczkwoski K. Czytelnictwo wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego		40
Krzywicki L. Systematyczny kurs antropologji. II. Rasy psychiczne (z ilustr.)	1	20
Krzywicki L. Cerebracja żywiołowa. Przyczynek do psychologji spirytyzmu		35
Krzywicki L. Kwestja rolna. Przewrót w produk. wiktuałów	2	50
Krzywicki L. Nasze potrzeby naukowe		20
Krzywicki L. Stowarzyszenia spożywcze	1	50
Krzywicki L. Żmudź Starożytna	1	20
Minkiewicz R. O dysharmonjach w naturze ludzkiej . . .		40
Moszczeńska J. Czego nie wiemy o naszych synach . . .		50
Ochorowicz Julian. Bezwiedne tradycje ludzkości . . .		80
Ożarowski J. K. Samouczek stenografji polskiej w 5 lekcjach		50
Pietkiewicz Z. Siły i środki ludu naszego	1	30
Piątkowski H. Maksymiljan Gierymski		40
Poradnik dla samouków. Część I rb. 1, III 80 k., IV 1. 20,	3	—
Poradnik dla samouków. Część V, zeszyt II z ilustr.	2	—
Posner S. Drogi samopomocy społecznej	1	—
Posner S. Ruch etyczny I		15
Posner S. W sprawie handlu żywym towarem		50
Posner S. Japonja. Państwo i prawo		80
Posner S. Nauki społeczne w szkole wyższej		60
Sm. W sprawie statystyki życia umysłowego		15
Silberstein L. Wstęp do dziedziny zjawisk elektro-magnet. Część I. Niezmienne pole magnetyczne, (z ilustr.) .	1	—
Silberstein L. Wykłady Zakopiańskie z dziedziny fizyki teoretycznej (z ilustr.)	1	20
Schoenlank B. Kartele i syndykaty (na wyczerp.). . . .		30
Sokołowski. Atlas podręczny do nauki historji polskiej		30
Sully J. Psychologja wychowawcza, ...	3	60
Szycówna A. Zadania nauki języka polsk. w szkole ludowej		10
Tyndall J. O świetle (z ilustr.)		30
Verworn M. Przyrodoznawstwo i pogląd na świat . . .		30
de Vries Hugo. Nowa teorja powstawania gatunków z ilustr.		50
Warburg E. Zasady fizyki w przekładzie St. Bouffałła . .	3	—
Witkowska H. Komisja edukacji narodowej		40
Wysłouch A. W jaki sposób można zapobiec szerzeniu się prostytucji		5

Do nabycia we wszystkich księgarniach.

Komitet Redakcyjny Nowych Torów tworzą:

Władysław Bukowiński, Dr. Witold Ettinger, Maksymiljan Heilpern, Wacław Jezierski, Stanisław Kalinowski, Michał Kreczmar, Adam Mahrburg, Stanisław Michalski, Iza Moszczeńska, Wacław Nałkowski, Aniela Szycówna.

Pismo nie wychodzi w 2-ch miesiącach wakacyjnych.

Warunki prenumeraty:

w Warszawie:

rocznie	rub.	5
półrocznie	„	2.50

z przesyłką pocztową:

rocznie	rub.	6
półrocznie	„	3

za granicą w Austryi:

rocznie	kor.	16
półrocznie	„	8

w Niemczech:

rocznie	mr.	14
półrocznie	„	7

Cena pojedyńczego numeru kop. 75

Adres Redakcji: **Górna 8 m. 6.**

Adres Administracji: **Księgarnia Naukowa, Krucza 44.**